María Sol Villagómez Rodríguez, Celina Rivera,
Rubén Iduriaga, Luis Marques, Oscar Lozano
Coordinadores

Desafíos educativos contemporáneos

Educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis

Contemporary educational challenges

Salesian education for innovation and participation in contexts of crisis



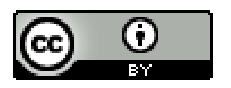




Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis

María Sol Villagómez Rodríguez
Celina Rivera
Rubén Iduriaga
Luis Marques
Oscar Lozano
(coords.)

VILLAGÓMEZ RODRÍGUEZ, M. S., RIVERA, C., IDURIAGA, R., MARQUES, L., and LOZANO, O., eds. *Desafíos educativos contemporáneos:* educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2022, 404 p. ISBN: 978-9978-10-737-9. https://doi.org/10.7476/9789978108192.



Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis

Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for innovation and Participation in Contexts of Crisis

INSTITUCIONES SALESIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IUS)

María Sol Villagómez Rodríguez, Celina Rivera,
Rubén Iduriaga, Luis Marques, Oscar Lozano
(Coordinadores)

Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis

Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for innovation and Participation in Contexts of Crisis





2022

Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis
Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for innovation and Participation in Contexts of Crisis
© María Sol Villagómez Rodríguez, Celina Rivera, Rubén Iduriaga, Luis Marques, Oscar Lozano (Coordinadores)

1ra edición:	© Universidad Politécnica Salesiana Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja Cuenca-Ecuador Casilla: 2074 P.B.X. (+593 7) 2050000 Fax: (+593 7) 4 088958 e-mail: rpublicas@ups.edu.ec www.ups.edu.ec
	IUS EDUCATION GROUP
	CARRERA DE PEDAGOGÍA
	Secretaría Técnica de Aseguramiento de la Identidad Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
ISBN impreso: ISBN digital:	978-9978-10-734-8 978-9978-10-737-9
Edición, diseño, diagramación e impresión	Editorial Universitaria Abya-Yala Quito-Ecuador
Tiraje:	300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, octubre de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Coordinadores

Oscar Lozano[1]	Coordinador General de las IUS
María Sol Villagómez Rodríguez[2]	Coordinadora General IUS EG, Universidad Politécnica Salesiana
Celina Rivera[3]	Coordinadora IUS EG América, Universidad Don Bosco El Salvador
Rubén Iduriaga[4]	Coordinador IUS EG Europa, CES Don Bosco Madrid
Luis Marques[5]	Coordinador IUS EG Asia Este, Salesian Polytechnic of Tokio

1 Doctorando en Ciencias de la Educación de la UPS (Universidad Pontificia Salesiana de Roma) y profesor asistente de la misma. Ha colaborado como secretario del UPS-Q (oficio de evaluación, investigación y cualidad) y participa como "experto" en la AVEPRO (Agencia para la Valoración y la Promoción de la Calidad de las Universidades y Facultades Eclesiásticas de la Santa Sede). Es el actual coordinador general de las IUS.

2 Coordinadora General de las IUS Education Group y actual vicerrectora de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (sede Quito). Licenciada en Ciencias de la Educación, máster en Docencia con mención en Educomunicación, diploma superior en Evaluación de la Educación Superior y doctora en Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

3 Directora del Instituto de Investigación y Formación Pedagógica de la Universidad Don Bosco. Máster en Liderazgo Gerencial Educativo, licenciada en Ciencias de la Educación, doctorada en Educación. Actualmente es coordinadora de IUS EG América.

4 Psicólogo por la Universidad Autónoma de Madrid y logopeda perteneciente al Colegio de Logopedas de Madrid, especialista en trastornos del lenguaje. Actualmente, centra su investigación y divulgación en el ámbito de la dislexia en adultos y es el director del CES Don Bosco desde 2020.

5 Doctor en Filosofía en Ciencias Sociales por la Escuela de Graduados de Ciencias Sociales de la Sociedad Global de la Universidad de Waseda (Programa de Estudios Japoneses Contemporáneos) Totsukamachi, Tokio. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana de Tokio y coordinador de IUS EG Asia Este.

Comité científico

Katia Papic[6]	Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez
Valeria Vasconcelos[7]	UNISAL São Paulo
Sabino de Juan López[8]	CES Don Bosco Madrid
Daniel Llanos[9]	Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, sede Quito
Tatiana Rosero[10]	Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, sede Quito

---

6 Doctora en Comunicación Organizacional, profesora de historia, geografía y educación cívica, máster en Educación con mención en Administración Educativa por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es miembro del Grupo de Estudios de Salesianidad (GES) y académica del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez.

7 Educadora popular, máster en Educación Especial por la Universidad Federal de São Carlos, doctora en Educación por la Universidad Federal de São Carlos-Universidad de Salamanca (España) y posdoctorado por la Universidad Júlio de Mesquita Filho.

8 Doctor en Filosofía por la UNED, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Teología por la Universidad Pontificia Salamanca.

9 Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Cuyo (Argentina), máster en Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia por la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y licenciado en Pedagogía. Actualmente es director y docente del Área de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.

10 Máster en Docencia con mención en Educomunicacion, licenciatura en Educación y docente de la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito.

Índice

Presentación / Presentation 13

Introducción / Introduction 17

Eje temático 1
DESAFÍOS EDUCATIVO-PASTORALES CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SALESIANA EN EL CONTEXTO DE CRISIS

Conferencia magistral
Master Conference
Miguel Ángel García Morcuende, sdb 27

Perspectiva de los docentes y estudiantes de la UPS respecto a la pandemia por COVID-19 en la educación telemática
Perspective from UPS Teachers and Students Regarding the COVID-19 Pandemic in Telematics Education
Juan Cárdenas Tapia, sdb / Pablo Farfán 41

Un profesor motivado: factor clave en ambientes de aprendizaje. Andamiaje teórico
A Motivated Teacher: key factor in Learning Environments. theoretical scaffolding
Alejandro Rodríguez 55

Integral Ecology and Interculturality: Which Representations and Experiences in University Students?
Sostenibilidad e interculturalidad: representaciones y experiencias en estudiantes universitarios
Anna Pileri / Michela Drusian / Juan Sabino López / Marian García 79

¿Global, Glocal or Local? The Representations of European University Students Spanning from the Environmental Ecosystem to the Human Ecosystem
¿Global, glocal o local? Las representaciones de los estudiantes universitarios europeos desde el ecosistema ambiental hasta el ecosistema humano
Davide Girardi / Claudia Chiavarino / Alessio Rocchi 107

La presencialidad del docente: el elemento didáctico clave en la modalidad híbrida que acompaña
The Presence of the Teacher: The Didactic Element in the Hybrid Modality
Sara Sánchez Tapia 131

Eje temático 2
FORMAS Y ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Conferencia magistral
Master Conference
Vanildes Gonçalves dos Santos 155

Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para innovación y participación en contextos de crisis
Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for Innovation and Participation in Contexts of Crisis
María Sol Villagómez / Marcelo Farfán / Daniel Llanos / Tatiana Jácome .. 171

Formas y espacios de participación juvenil: ética y ciudadanía
Forms and Spaces for Youth Participation: Ethics and Citizenship
Carmen Víllora Sánchez / Antonio Rodríguez López 229

Experiencia de intercambio educativo juvenil intercultural
Intercultural Youth Educational Exchange Experience
Gustavo Adolfo Ponce / Magali Viscarra Zúniga / Nancy Carolina Salinas ... 251

Eje temático 3
INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE FRONTERA

Conferencia magistral
Master Conference
Roberto Ravera 275

Experiencias docentes, oportunidades y desafíos para la educación en tiempos de emergencia sanitaria
Teaching experiences, opportunities and challenges for education in times of health emergency
Floralba del Rocío Aguilar 283

Percepción de los docentes respecto al uso de la realidad virtual como recurso didáctico
Perception of Teachers Regarding the use of Virtual Reality as a Didactic Resource
Eduardo Menjívar Valencia... 305

Educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida: las voces de los docentes
Education in Situations of Deprivation of Liberty and Life Projects: The Teachers' Voices
Juan Pablo Aires / Brenda Marilao / Bautista Klampachas / María José Lopetegui / Héctor Rausch / Camila Sanchéz......................... 329

Acompañamiento en la educación superior salesiana: el caso de la Universidad Don Bosco de El Salvador
Accompaniment in Salesian Higher Education: The case of Don Bosco University of El Salvador
Mónica Margarita Lazo Alfaro 347

El arte de pactar en el CES Don Bosco (Madrid, España)
The Art of Reaching Agreement at CES Don Bosco College (Madrid, Spain)
Rubén Iduriaga Carbonero... 359

Experiencia de implementación de un enfoque didáctico inspirado en la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto universitario
Experience of Implementation of a Didactic Focus Inspired in the Theory of Multiple Intelligences in the University Context
María Pacheco Ruiz 379

Presentación

¡Enhorabuena, un nuevo libro de la red IUS Education Group!

Un libro en medio de la crisis actual que vivimos y de los desafíos que ella porta. Un libro que, como todos, refleja la vivencia humana o, mejor, uno o varios matices de esta. Un libro a varias manos, con diversas tonalidades, y con un horizonte común de fondo.

Un libro académico, producto de la reflexión de comunidades, grupos y personas, dedicadas a confrontar, mutua y dialécticamente, el saber con la vida, usando el prisma de un humanismo integral cristiano y con el enfoque de un carisma sensible al proceso educativo-evangelizador de los jóvenes y de las clases populares.

Un libro producto y propuesta del quehacer intelectual, de la discusión y la investigación académicas, de la preocupación pastoral y educativa de las Instituciones Universitarias Salesianas (IUS) conformantes de la red.

Este libro es todo lo anterior y mucho más. También es síntesis del trabajo mancomunado de varios años en torno a la búsqueda científica de respuestas para las apremiantes preguntas y los inaplazables reclamos que provienen de tantos hombres y mujeres de nuestro tiempo, encontrados en el diario quehacer del ámbito universitario. Con las claves de "la innovación y la participación" los académicos que han contribuido con su elaboración, han trabajado para aproximarse en forma polifónica al discernimiento de los variados fenómenos que los inquietan.

Y, a su vez, es una apuesta renovada por la labor educativa y evangelizadora de formar seres humanos nuevos para una nueva

sociedad más justa y digna. Los hallazgos encontrados y las perspectivas propuestas quieren contribuir al trabajo de nuestras IUS, estimulándose en el coraje y en la constancia de nuestra misión y visión institucionales.

Encontrarán en sus tres ejes temáticos una rica sinfonía de acento salesiano. Compuesta con elementos del variado mundo de las IUS, presentes en todos los continentes. ¡He aquí uno de los grandes valores de este libro!

Un libro es poco y es todo. No es redundante, por tanto, agradecer esta contribución que ayuda a visibilizar parte del trabajo que la Congregación Salesiana lidera, anima y coordina con sus obras en el rico y vasto mundo de la educación superior. Estamos firmemente convencidos que el carisma salesiano tiene mucho para aportar en el enriquecedor diálogo entre fe y cultura, evangelio y ciencia.

El papa Francisco ha llamado de diversas maneras y con diversos documentos a rescatar y construir nuestra "casa común", a partir de una nueva "ecología integral". Para ello, ha señalado la imperiosa necesidad de un "pacto educativo global" que, a partir de la educación, logre una profunda transformación cultural, integral y de largo plazo. Este libro es una muestra de lo que estamos haciendo al respecto.

¡Enhorabuena este libro que ayuda a vislumbrar pedazos de utopía y semillas del Reino!

Oscar Lozano

Presentation

There is a new book from the IUS Education Group Network!

A book in the midst of the current crisis and challenges. A book that reflects the human experience or, even better, one or several aspects of it. A book with different perspectives, diverse tones, and a common horizon.

An academic book. A product of the reflection of communities, groups and people committed to confront, mutually and dialectically, knowledge with life, using an integral Christian humanism, with the approach of a charisma sensitive to the educational-evangelizing process of young people and the popular classes.

A proposal of the intellectual work, of the academic discussion and research, of the pastoral and educational concern of the Salesian University Institutions (IUS) conforming the network.

This book represents all of the above and much more. It is also a synthesis of the joint work of several years in the scientific search for answers to the pressing questions and urgent demands that come from so many men and women of our time, encountered in the daily work of the university environment. With the idea of "innovation and participation", the academics who have contributed to its elaboration have worked to approach in a polyphonic way to the discernment of the varied phenomena that concern them.

In turn, it is a renewed commitment to the educational and evangelizing work of forming new human beings for a new, fair and dignified society. The findings and perspectives proposed are inten-

ded to contribute to the work of our IUS, promoting the courage and constancy of our institutional mission and vision.

The three axes present the robust essence of the Salesian. The greatest value of this book is that it is written with international elements from the IUS present on all continents!

A book is little and it is everything at the same time. We must be grateful for this contribution that helps to see parts of the work that the Salesian Congregation leads, animates and coordinates with its works in the world of higher education. We are convinced that the Salesian charisma has much to contribute to the enriching dialogue between faith and culture, gospel and science.

Pope Francis has called in various ways and with various documents to rescue and build our "common home", starting from a new "integral ecology". To this end, he has pointed out the urgent need for a "global educational pact" that, starting with education, will bring a profound, integral and long-term cultural transformation. This book is a sample of what we are doing in this regard.

Congratulations for this book that helps to glimpse pieces of utopia and seeds of the Kingdom!

Oscar Lozano

Introducción

El libro que tienen en sus manos titulado *Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis*, es el segundo libro producido por la red académica IUS Education Group (EG) y recoge las memorias del VI Seminario del IUS EG, que se llevó a cabo en la Universidad Politécnica Salesiana sede Quito (UPS-Quito) del 26 al 28 de abril de 2022. El Seminario y sus memorias plasmadas en este libro constituyen el punto de llegada del proyecto programático del IUS EG para el trienio 2018-2021 en el marco del Plan de Acción Común, cristalizando así los tres ámbitos de trabajo de la red explicitados en el Plan: producción de conocimiento, trabajo en red y acción común.

La convocatoria de participación al seminario y presentación de trabajos fue en noviembre de 2021. Los resúmenes de los trabajos fueron receptados y aprobados en febrero de 2022. Para su revisión y aprobación se contó con un comité científico de alto nivel integrado por profesores de las universidades: Politécnica Salesiana del Ecuador, Católica Cardenal Silva Henríquez de Chile y la UNISAL de Americana, en Sao Paulo-Brasil.

El Seminario se organizó en tres ejes temáticos, mismos en los que se divide nuestro libro: "Desafíos educativo-pastorales de la educación superior salesiana en contextos de crisis", "Formas y espacios para la participación juvenil" e "Innovaciones educativas para la educación superior en contextos de frontera". Cada eje temático contó con la presentación de una conferencia magistral, un panel con una amplia participación de expertos de distintas IUS de América y Europa, y con la presentación de los resultados de algunas investigaciones.

El *primer eje* discute sobre los desafíos contemporáneos que enfrenta la educación superior salesiana en general y las facultades de educación en particular, como formadoras de educadores, en atención a los efectos pandémicos, los contextos pospandémicos de "nueva normalidad" y el reto del acompañamiento como estrategia educativa. Esta parte inicia con la conferencia magistral del padre Miguel Ángel García, consejero general para la Pastoral Juvenil, y le siguen los trabajos: "Perspectiva de los docentes y estudiantes de la UPS respecto a la pandemia por COVID-19 en la educación telemática" del padre Juan Cárdenas y Pablo Farfán, "El profesor motivado como ambiente de aprendizaje" del padre Alejandro Rodríguez, "Integral Ecology and Interculturality: Which Representation and Experiencies en University Students" de Ana Pileri, Michela Drusian, Juan Sabino López, Marian García y Roberto Santoro, "¿Global, Glocal or Local? The Representation of European University Students Spanning from the Environmental Ecosystem to the Human Ecosystem" de Davide Girardi, Claudia Chiavarino y Alessio Rocci, y "La presencialidad del docente: el elemento didáctico clave en la modalidad híbrida que acompaña" de Sara Guadalupe Sánchez.

El *segundo eje* reflexiona acerca de los nuevos y, quizás, novedosos espacios de participación y construcción de ciudadanías juveniles y reconfiguración del asociacionismo salesiano, a partir del acceso a redes sociales y el uso adecuado de las mismas, así como desde plataformas digitales y *app's* que han configurado una nueva propuesta de interacción social y ahora educativa. El eje temático 2 inicia con la conferencia magistral de Vanildes Gonçalves dos Santos, de la Universidad Católica de Brasilia, y le siguen los trabajos: "Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para innovación y participación en contextos de crisis" de María Sol Villagómez, padre Marcelo Farfán, Daniel Llanos y Tatiana Jácome, "Formas y espacios de participación juvenil: ética y ciudadanía" de Antonio Rodríguez López y Carmen Víllora Sánchez, y "Experiencia

de intercambio educativo juvenil intercultural" de Gustavo Ponce, Magaly Vizcarra y Nancy Salinas.

Finalmente, el *tercer eje* temático reflexiona y determina las características, posibilidades y límites de la innovación en las instituciones salesianas. Este tercer eje, igual que los anteriores, inicia con la conferencia magistral de Roberto Ravera, de la Universidad de Turín IUSTO, y le siguen los textos: "Experiencias docentes, oportunidades y desafíos para la educación en tiempos de emergencia sanitaria" de Floralba Aguilar, "Percepción de los docentes respecto al uso de la realidad virtual como recurso didáctico" de Eduardo Menjívar Valencia, "Educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida: las voces de los docentes" de Juan Pablo Aires, Brenda Marilao, Bautista Klanpachas, María José Lopetegui, Héctor Rauch y Camila Sánchez, "Acompañamiento en la educación superior salesiana: el caso de la Universidad Don Bosco de El Salvador" de Mónica Lazo, "El arte de pactar en el CES Don Bosco (Madrid, España)" de Rubén Iduriaga, y "Experiencia de implementación de un enfoque didáctico inspirado en la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto universitario" de María Pacheco Ruiz.

Por la diversidad, actualidad, profundidad y pertinencia de los trabajos, este libro presenta una gran riqueza y aporte a la educación superior en general. Su enfoque innovador, enmarcado en el modelo educativo y el carisma salesiano, constituye una importante respuesta a los desafíos más actuales de la educación superior salesiana en contextos complejos y de crisis.

Para quienes somos parte de la coordinación de la red académica IUS EG, este segundo libro constituye un logro importante, pero también abre aún más grandes e importantes expectativas basadas en la posibilidad y en la confianza de seguir tejiendo redes académicas, de investigación y colaboración entre las IUS que hacemos parte de la red EG.

Nuestro profundo agradecimiento a la coordinación general de las IUS en las personas de Oscar Lozano y su antecesor Marcelo Farfán por todo el apoyo y empuje. Agradecemos también a las IUS, sus rectores, delegados y profesores que forman parte del IUS EG, en particular a Universidad Politécnica Salesiana, su rector y a la editorial universitaria Abya-Yala.

María Sol Villagómez R.
Coordinadora general IUS Education Group

Introduction

This book is entitled *Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for Innovation and Participation in Contexts of Crisis*, and it is the second book produced by the Academic Network IUS Education Group (EG). It collects the proceedings of the VI Seminar of the IUS EG that was held at the Salesian Polytechnic University, Quito Headquarters from 26 to 28 April 2022. The Seminar and its proceedings, which are included in this book, constitute the point of arrival of the IUS EG's programmatic project for the three-year period 2018-2021 within the framework of the common action plan, thus presenting the three areas of work of the network set out in the Common Action Plan, which are: knowledge production, networking and common action.

The call for participation in the Seminar and presentation of papers was in November 2021. The abstracts of the papers were received and approved in February 2022. A high-level scientific committee composed of professors from the following universities was in charge of reviewing and approving the abstracts: Politécnica Salesiana of Ecuador, Católica Cardenal Silva Henríquez of Chile, and UNISAL of America, in Sao Paulo-Brazil.

The Seminar was organized in three thematic axes, which compose this book: "Educational-pastoral challenges of Salesian higher education in contexts of crisis", "Forms and spaces for youth participation", and "Educational innovations for higher education in frontier contexts". Each thematic axis had a lecture, a panel with participation of experts from different IUS of America and Europe and the presentation of research results.

The *first axis* discusses the contemporary challenges facing Salesian higher education in general and the faculties of education

as trainers of educators, among other things, to the pandemic effects and post-pandemic contexts as "new normality", and the challenge of accompaniment as an educational strategy. The axis begins with the principal conference lectured by Father Miguel Ángel García Morcuende, General Councilor for Youth Ministry, and it is followed by the works: "Perspective of professors and students of UPS regarding COVID-19 in online learning" by Father Juan Cárdenas and Pablo Farfán, "Motivated professor as learning environment" by Father Alejandro Rodríguez, "Integral ecology and interculturality. Which representation and experiences in university students" by Anna Pileri, Michela Drusian, Juan Sabino López, Marian García, and Roberto Santoro, "The representation of European university students spanning from the environmental ecosystem to the human ecosystem" by Davide Girardi, Claudia Chiavarino, and Alessio Rocci, and "The presence of the professor, the didactic element in hybrid modality" by Sara Guadalupe Sánchez.

Axis two reflects on the new and perhaps novel spaces for participation and construction of youth citizenship and reconfiguration of Salesian associationism, based on access to social networks and their appropriate use, as well as digital platforms and apps that have set a new proposal for social and educational interaction. The thematic axis two begins with the principal conference by Vanildes Gonçalves dos Santos, from the Catholic University of Brasilia, and it is followed by the texts: "Contemporary educational challenges: Salesian education for innovation and participation in contexts of crisis" by María Sol Villagómez, Fr. Marcelo Farfán, Daniel Llanos, and Tatiana Jácome, "Forms and youth participation spaces: ethics and citizenship" by Antonio Rodríguez López and Carmen Víllora Sánchez, and "Experience of youth intercultural educational exchange" by Gustavo Ponce, Magaly Vizcarra, and Nancy Salinas.

The *third axis* reflects on and determines the characteristics, possibilities and limits of innovation in Salesian institutions. This axis, as the others, begins with the principal conference by Roberto

Ravera, from Turin University-IUSTO, and it is followed by the articles: “Teaching experience in times of pandemic” by Floralba Aguilar and María Sol Villagómez, “Perception of teachers regarding the use of virtual reality as a didactic resource” by Eduardo Menjívar Valencia, “Education in situations of deprivation of liberty and life projects: the voices of teachers” by Juan Pablo Aires, Brenda Marilao, Bautista Klampachas, María José Lopetegui, Héctor Rausch, and Camila Sánchez, “The case of Don Bosco University of El Salvador” by Mónica Lazo, “The covenant art at CES Don Bosco Madrid-Spain” by Rubén Iduriaga, and “Implementation of a didactic approach inspired on multiple intelligence at the university” by María Pacheco Ruiz.

Due to the diversity, timeliness, depth and relevance of the works, this book presents a great richness and contribution to higher education in general; its innovative approach framed in the Salesian educational model and charisma is an important response to the most current challenges of Salesian higher education in complex contexts and crisis.

For those who are part of the coordination of the IUS EG academic network, this second book is an important achievement but it also opens up even greater and more important expectations based on the possibility and confidence to continue weaving academic, research and collaboration networks among the IUS that are part of the EG network.

We acknowledge the general coordination of the IUS in the persons of Oscar Lozano and his predecessor Marcelo Farfán for all their support and drive; we also thank the IUS, their rectors, delegates and professors who are part of the IUS EG, especially the Salesian Polytechnic University, its rector and the Abya Yala university publishing house.

María Sol Villagómez R.
General Coordinator IUS Education Group

Eje temático 1

DESAFÍOS EDUCATIVO-PASTORALES CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SALESIANA EN EL CONTEXTO DE CRISIS

Thematic Axis 1

EDUCATIONAL-PASTORAL CHALLENGES OF SALESIAN HIGHER EDUCATION IN CONTEXTS OF CRISIS

Conferencia magistral
Master Conference

Miguel Ángel García Morcuende, sdb[1]

La finalidad de la evangelización es lograr un cambio interior:

> Transformar con la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad, que están en contraste con la Palabra de Dios y con el designio de salvación. (EN 19)

Para llevar adelante esta tarea de anunciar la Buena Noticia, particularmente a los jóvenes, es nuestro mayor empeño. ¿Cómo facilitar el encuentro del humanismo cristiano especialmente con los jóvenes adultos? ¿Cómo hacerlo con dedicación, interés, paciencia y el mayor de los aciertos, en unas sociedades tan distintas de las de hace una o dos décadas? Estas y otras preguntas están en el trasfondo de mi reflexión.

Teniendo como referencia de fondo que la pastoral de adultos y universitarios es una forma de evangelización, ofrezco, en primer lugar, *unos previos para enmarcar una pastoral juvenil salesiana cuida-*

1 Salesiano de Don Bosco y sacerdote, actualmente es consejero general para la Pastoral Juvenil. Licenciado en Filosofía por la Universidad Pontificia Salesiana de Roma PS, ejerció como docente en el Instituto Superior de Filosofía San Juan Bosco de Burgos, adscrito a la Universidad Pontificia de Salamanca. Es especialista en acompañamiento personal y discernimiento vocacional, y en Dirección de Centros Educativos Concertados, título propio de la Universidad Pontificia de Comillas. Es coautor del proyecto de formación docente *online* titulado "La tutoría en la escuela salesiana", destinado a tutores y profesores de centros educativos.

da y adaptada a los tiempos. Posteriormente, me concentraré en una radiografía del joven adulto y sus características principales. Con ello, señalo algunos particulares que tienen que ver con dos cuestiones: ¿qué siembra o puede sembrar la propuesta educativa y pastoral con los universitarios?, ¿cómo y con qué prioridades debe hacerlo?

Previos para una pastoral juvenil salesiana: escenarios y actores

¿Qué entendemos por "pastoral universitaria y de jóvenes adultos"? Hoy son muchos agentes de pastoral que intentan (intentamos) comunicar el Evangelio entre los jóvenes. ¡Y somos tantos y tan distintos! Nuestros proyectos, formas, planteamientos, objetivos, historias, tradiciones y expectativas son muy diversos, pero tenemos algo en común: tratamos de comunicar el Evangelio a personas que están en búsquedas y en muchos procesos de maduración personal. Si bien con sus matices, existen algunos aspectos comunes de esta etapa del paso a la vida adulta, que va de los 18 a los 30 años (más o menos).

Dada la pluralidad de las propuestas pastorales, por un lado, y la realidad de los distintos contextos culturales y religioso de la universidad, por otro, me permito ofrecer el marco desde donde la Congregación Salesiana se podría plantear animar e impulsar la propuesta educativo-pastoral.

La pastoral en la universidad: ese desafío constante e interpelante

Cuando hablamos de "pastoral" nos estamos refiriendo a aquello que tiene que ver con la proclamación —explícita o implícita— del Evangelio. Se trata de una proclamación en sentido muy amplio. "Pastoral" hace referencia a la comunicación de la buena noticia contenida en el Evangelio, es decir, que Dios, en Jesús, nos

ha salvado y la humanidad (fraternidad, en cuanto somos hijos de un mismo padre que nos ama a cada uno) tiene una meta común que ha de ir alcanzando parcialmente: el Reino de Dios, que aprendemos a descubrir en la forma de vida y la entrega de Jesús de Nazaret.

Todos los anuncios y proclamaciones de esta buena noticia son parciales, concretos, y tienen que ver con la situación específica de las personas a quienes esa noticia va destinada. En unos casos se anuncia con la enseñanza, y en otros con el testimonio. En unos casos se da pan, y en otros palabra. Todo depende, porque anunciar el Evangelio no es "contar" algo, sino vivirlo. Varían las urgencias y varía la sed, esto es, la situación personal, el ciclo de la vida, las expectativas vitales, los aprendizajes realizados y los aún pendientes.

En general, la universidad es como la ciudad: es el lugar del pluralismo, de la complejidad, de la diversidad y del debate. Nuestras IUS son centros de pensamiento, saberes, ciencias, disciplinas y áreas de formación y del conocimiento. Están situadas geográficamente en contextos de pluralismo axiológico y religioso, a veces, de creciente indiferencia o sincretismo religioso.

Estos actores y escenarios condicionan el anuncio porque, en palabras del Papa Francisco: "el criterio de realidad es esencial a la evangelización" (EG, 233). Intentaré reflexionar sobre algunos de ellos para el mundo de la universidad.

Una pastoral de la cultura, marco de la pastoral universitaria

La pastoral universitaria, en el cuadro general de la pastoral orgánica, es una pastoral específica. Especificidad que le viene dada, primero, por la dimensión cultural que atraviesa el ámbito universitario, lo que explica que sea comprendida al interior de la pastoral de la cultura.

De hecho, no podemos separar la formación espiritual de la formación cultural. Ya en 1975 *Evangelii nuntiandi* nos recordaba que la evangelización de la cultura significa anunciar, sobre todo con el testimonio y la reflexión, el Evangelio de Jesús en el seno de la cultura, para tratar de convertir al mismo tiempo la conciencia personal y colectiva de hombres y mujeres, la actividad en la que ellos están comprometidos, su vida y ambientes concretos (EN, 18). En otras palabras, se trataría de colocar bajo la luz de la fe el conjunto de la vida cotidiana, con sus interpretaciones del mundo y con sus jerarquías de valores, ofreciendo una clave distinta y decisiva para la interpretación de la realidad y de la existencia concreta.

Por ello, se hace necesario, en orden a una adecuada inculturación, pensar cómo la pastoral universitaria sirve o colabora a los fines propios de la universidad. De lo contrario, llevaría a pensar que la presencia de la propuesta educativo-pastoral es una presencia indebida. En otras palabras, se trata de pensar hasta qué punto se pueden unir los fines de la formación integral e integradora de la pastoral juvenil salesiana con los de la universidad, cuya tarea es de carácter cultural y académico.

Para que la pastoral sea educativa hay que definirla y hacerla desde aquello que le es propio y específico de las instituciones educativas, tales como lo académico, los currículos, las disciplinas, las ciencias, la cultura, el pensamiento, el conocimiento, la investigación. La pastoral educativa no puede suceder al margen de todo ello, esta se especifica por la academia, trabaja desde el corazón de la academia, desde las ciencias y saberes y desde su cultura.

Por lo tanto, la pastoral juvenil salesiana no podrá ser solo (y es mucho más) que la organización de actividades pastorales, pues tiene que ver con la inculturación del Evangelio en esta cultura. En consecuencia, la evangelización no es algo extra-académico. Es el fundamento, no solo nuestra razón de ser, sino también nuestra forma de ser, nuestra forma de actuar (misión). Es una propuesta

institucional, identitaria desde la que se dirige, se lidera, se educa, se acompaña y se sirve: se trata de educar desde los valores del Evangelio para la vida. No es un plus que adorna nuestros proyectos institucionales. Somos lo que evangelizamos. Evangelizamos porque somos lo que somos.

La pastoral existe solo si hay mujeres y hombres que anuncian el Evangelio

La pastoral universitaria ha de tener en cuenta el modo de presencia de la Iglesia en este sector educativo, haciéndose presente activamente tanto a través de los agentes pastorales específicos como de los profesores, personal administrativo y estudiantes que actúan en el ámbito de la vida y cultura universitarias. Es decir, será al conjunto de la comunidad universitaria —no solo a los estudiantes— a quienes se dirige esta pastoral.

El ambiente y la identidad se construyen y se enriquecen con las personas y el contagio. Podemos apelar a la memoria, a la tradición, a las costumbres, pero lo realmente importante son las personas que encarnan el carisma salesiano o la identidad institucional y desde ella alimentan lo identitario.

La llamada dimensión humanística de la universidad, va con el destino del hombre y el sentido de la existencia y de la sociedad, lo cual constituye una característica del quehacer universitario. El cumplimiento de la función humanística, que ayuda a descubrir el sentido de la vida hombre y sus proyectos, haciendo inteligible la realidad en su propia perspectiva antropológica, histórica y teleológica, es el verdadero sentido de la universidad, conciliando la secularidad del mundo y la autonomía de las realidades mundanas con las exigencias radicales del Evangelio.

En este sentido, la universidad requiere profesores comprometidos con el proyecto institucional salesiano, que sepan estable-

cer un vínculo entre su propia perspectiva científica y la búsqueda del sentido de la realidad humana, asumiendo adecuadamente los criterios de nuestra identidad y actuación:

- El *criterio evangelizador y salesiano*, esto es, desde el amor y la libertad como principios evangélicos fundamentales, no renunciamos a proponer un proceso de personalización de la fe al estilo salesiano.
- El *criterio educativo de integridad*, cuidando la ósmosis entre los tres niveles de acompañamiento: amplio ambiente educativo, grupos y acompañamiento personal.
- El *criterio de actuación ética* ejemplar.
- El *criterio vocacional*, esto es, ayudar a reconocer, interpretar y elegir aquello a lo que los alumnos se sienten llamados.
- El *criterio comunitario* en "espíritu de familia" que inspira las relaciones personales y la pedagogía.
- El *criterio de la interculturalidad* y pluralismo religioso, cuidando la "cultura del encuentro" con todos.
- El *criterio del compromiso sociopolítico*, inherente el compromiso cristiano.
- El *criterio del trabajo en red* porque necesitamos sinergias y conexiones con todos los que intervienen en los procesos educativos.

Por tanto, el saber científico, cultural y pedagógico, imprescindible para ser buenos educadores, ha de ir acompañado de un sentido vocacional y, en la medida de lo posible, de un sentido de misión.

Abrir los ojos al mundo

La fe nos enseña a mirar el mundo de otra manera, más allá de márgenes estrechos. La mirada creyente tiene sus acentos propios. Habla de amor y de cruz, de salvación y de pecado, de bienaventuranza y de misión, de creación y de vocación. Descubre una

lógica distinta en la manera de actuar y de vivir. En concreto, el Evangelio nos llama a descubrir al otro como “mi prójimo”. Y, dentro de eso, al más herido como a quien más me necesita. Nos llama a desenmascarar el pecado que destruye otras vidas y a proclamar la salvación como una posibilidad que empieza aquí. Una salvación que se concreta en la alegría de vivir, la fraternidad, la solidaridad, la reconciliación; una justicia teñida de misericordia; etc. Ahora bien, para percibir estas afirmaciones como la verdad profunda que en realidad son, es importante saber mirar el mundo.

La pastoral juvenil salesiana universitaria también permite, y a menudo demanda, aprender a asomarse a determinadas realidades. Es frecuente encontrarse con gente joven que todavía no ha salido de determinados círculos, estilos y dinámicas. Que, si ve algo distinto, es por la pantalla del celular o por la televisión. Es por eso por lo que la pastoral universitaria debe esforzarse por ayudar a las personas a asomarse al mundo complejo y, de un modo particular, al mundo más herido —pues es desde abajo desde donde nuestro Dios nos enseña a sentir—. En ese asomarse, la esperanza es que la realidad de otras vidas transforme la vida propia.

Por ello, la pastoral universitaria necesita convertirse en una pastoral de la inteligencia (comprender, criticar y transformar) si quiere entrar en un debate cultural a fondo. Nuestras IUS están al servicio de la formación del ser humano y de la sociedad, en sus funciones de docencia, investigación y extensión. Gracias a esta característica, podemos promover la propuesta evangelizadora de los salesianos que conlleva irrenunciablemente un compromiso por la transformación social hacia un mundo más justo. Al igual que hablamos hoy de una “Iglesia en salida” también la universidad sale al encuentro de los más débiles y necesitados, siendo inclusiva, abierta, solidaria, equitativa y misionera. La acción social y el compromiso por la justicia forman parte del currículo de las disciplinas, pero también a través de la cultura organizacional, así como de otras mu-

chas actividades y propuestas orientadas a este fin. No se trata de un "añadido" a la acción evangelizadora, sino que es una cuestión inherente al anuncio mismo del Evangelio.

También nosotros soñamos una universidad que eduque en la perspectiva de la ecología integral, consciente de la situación de crisis social y medioambiental: "Una ecología integral requiere apertura hacia categorías que trascienden el lenguaje de las Matemáticas o de la Biología y nos conectan con la esencia de lo humano" (LS, 11).

Por ello, habrá de promover una racionalidad y una cultura humanistas, que se preocupen del ser humano en la realidad de su condición concreta y de sus aspiraciones, proporcionando un sentido de la historia y del quehacer humano. Ayudar a los alumnos a situarse ante la historia y ante la propia existencia, necesitada de significado y orientación. Una racionalidad crítica capaz de abrirse al diálogo con otras racionalidades y llamada a crear en los alumnos integrados a la comunidad académica, la actitud que dispone a comprender los universos culturales concretos, para discernir en los mismos sus valores, tendencias y sus aspiraciones espirituales.

Universitarios y jóvenes adultos

Cuando hablamos de la pastoral juvenil salesiana con universitarios y jóvenes adultos, lo que hemos de preguntarnos es qué tipo de evangelización, de anuncio, es posible para que Jesús que se convierta en referencia vital fundamental. Quizá el camino correcto es preguntarnos ¿qué se puede decir del joven adulto?, ¿qué dimensiones específicas son propias de la vida en esa etapa? Nuestras universidades acogen entre sus alumnos a "personas en diferentes estados de evangelización: los que viven su bautismo y lo expresan; los que están bautizados, pero no viven las exigencias del mismo y los que no conocen a Jesucristo o lo rechazan" (*cf*. EG, 14).

Evidentemente, no pretendo hacer un desarrollo de psicología evolutiva ni tampoco un ensayo sociológico sobre la juventud. Cualquier intento de trazar un perfil o de generalizar resultará impreciso. Sobre todo, si se quiere hablar de un contexto internacional. Me parece pertinente señalar cuatro rasgos particularmente significativos:

1. Nos encontramos cada vez más con *un nivel muy diferente de socialización religiosa*. Hoy en día no podemos asumir que las personas de una misma edad tengan, más o menos, un itinerario espiritual similar. Puede haber situaciones muy distintas. Tampoco se puede aventurar hasta dónde ha calado la formación religiosa en la escuela —ni siquiera en los colegios religiosos—. Además, tampoco hay una socialización religiosa primaria, es decir, cuestiones básicas de la cosmovisión cristiana (como pueden ser determinados relatos bíblicos, etc.). Algunas familias de nuestros estudiantes son fruto del "bautismo sociológico".

Eso va a tener varias consecuencias para nuestra propuesta educativo-pastoral. Por ejemplo, asumir itinerarios individuales y no siempre proyectos grupales. Durante décadas ha funcionado un modelo de animación pastoral muy basado en los grupos y la pertenencia a la institución, muchas veces bajo la forma del asociacionismo. Ahora hay que considerar, además, un modelo alternativo o complementario, como es el de las "pertenencias flexibles", cuya vida y exploración siguen abiertas a futuros cambios y mejoras. Tenemos que redoblar nuestros esfuerzos para crear nuevos recorridos formativos pastorales (diversificación, personalización, experiencias de vida).

Existe una realidad plural que diluye la frontera entre creyentes y no creyentes, y que más bien invita a asumir la complejidad de lo religioso, en donde no existen clasificaciones y tipologías claras y precisas. La pastoral se encuentra hoy día frente a una gran variedad de situaciones, en un mundo pluralista, dinámico, heterogéneo e incierto, en el que los salesianos hemos de transmitir la fe o anun-

ciar el Evangelio conforme a las necesidades de cada uno, deseos y disposiciones, de un modo más personalizado, no se puede esperar que todos se sientan motivados por la misma mediación: personas diversas han de encontrar caminos diversos, abiertos y plurales, respetuosos de su situación, de su ritmo y de su caminar, de su proceso.

No podemos responder con un repertorio monótono —que se reducen, en muchos casos, al ofrecimiento de unos servicios religiosos para los católicos practicantes— y unos pocos cauces de formación —foros, seminarios, panales, cursos para los grupos reducidos de los más próximos a la Iglesia—. Lo de antes, lo de siempre, lo que funcionaba en pastoral en otro tiempo… quizás ya no sirva (tal cual) e incluso sea en este momento contraproducente

Se trata de apostar por un modelo pastoral más abierto —ya no solo asociativo— donde las pertenencias son más difusas y las concreciones dependen de cada persona. Se requieren modulaciones en la propuesta de la fe para su transmisión; donde quien busque formación bíblica la encuentre; quien quiera aprender a rezar, también; quien quiera compromisos semanales, los tenga; pero donde también quepa aquel que se acerca puntualmente, donde se pueda ofrecer un acompañamiento personal, donde el que busque un voluntariado encuentre ayuda para ello.

2. Esto nos lleva a un segundo punto, que es *la individualización de las autobiografías*. En pocas palabras, los horizontes de cada persona no son hoy predecibles por su situación presente. Cada vez hay más incertidumbre acerca de por dónde va el futuro laboral, relacional y, en definitiva, vital, y se camina no sobre deseos ideales, como ocurre con el adolescente, sino en la confrontación con la realidad.

Un primer elemento que ha de cuidar la pastoral es el acompañamiento y la acogida de la persona tal como ella es y se presenta. “Conversación más que cátedra”, en palabras de Don Bosco. Se trata de apreciar la relación educativa como “encuentro de liber-

tades" en el respeto a la singularidad de cada alumno, que exige personalización y acompañamiento. Acompañamos por medio de la identificación y desarrollo del talento, de la promoción de los valores éticos, de las virtudes naturales y teologales, de los deseos y sueños… y todo lleva su tiempo.

En definitiva, optamos por la acción de "cuidar": ¡ese verbo tan evangélico y salesiano! Una actitud propia de Jesús, una constante en nuestra congregación. El verbo "cuidar" tiene una conjugación verbal regular y es pronominal, es decir, se puede conjugar de manera reflexiva: cuidarme, cuidarte, cuidarse, cuidarnos.

Es signo de una Iglesia cercana a cada uno, acogedora y dialogante con todos, una Iglesia que se hace prójimo porque práctica de modo particular la misericordia. Hagamos lo posible para que nuestros jóvenes cuando dejen nuestras instituciones echen de menos lo que somos y lo que fuimos para ellos.

En este sentido, hay que resaltar lo pedagógico de la acción pastoral, sin desconocer lo teológico. Quiero decir, una comprensión de un estilo de animación pastoral ágil, emocional, estratégica, transformacional, motivacional que abra a horizontes nuevos de acción más allá de una pastoral del ambiente o de servicios religiosos.

3. A esa incertidumbre —que también sufren cada vez más los adultos— hay que añadir, en el caso de la juventud, *la provisionalidad*. Hasta que alguien pueda considerarse un adulto, hay varias etapas de desarrollo (infancia, adolescencia, juventud, etc.) y cada una tiene sus dinámicas propias. Uno empieza a no ser joven cuando empieza a vivir con preocupaciones adultas. El joven adulto ya va dejando de ser un adolescente, pero en la sociedad no se le considera adulto: en muchos casos, aún no es independiente, no tiene estabilidad laboral y económica, aunque vaya empezando a conquistar sus parcelas de autonomía. Y esto es importante, porque es la llave para poder asentar otras dimensiones de la vida, por ejemplo, lo re-

lacionado con el mundo afectivo. Es la sensación de no pisar suelo firme, una etapa de transición (aunque dure años).

Todo esto, de cara a la pastoral, supone ayudar a la persona del joven a prepararse para la vida de después, no actuar como si la situación presente fuera lo que va a ser habitual en sus vidas. Hay que hacer que nuestras propuestas pastorales tengan más de "escuelas de vuelo" que de "nidos".

4. La lucha por un puesto en la sociedad es solo un aspecto de una búsqueda más profunda, que es *la búsqueda de identidad personal*.

> No sé por qué vuelvo [...] turista no soy. Los paisajes no me emocionan. Ver gente conocida... ¡no queda casi nadie! Amigos, ninguno. A lo mejor, solo vengo para hablar un rato contigo, para contarte algunas cosas que me pasaron, para decirte lo que pienso hacer. Estoy en una edad difícil en la que estás obligado a tomar decisiones, y justamente lo que menos ganas tienes de hacer es tomar decisiones.

Con este monólogo inicia Adolfo Aristarain su película *Un lugar en el mundo*. Ernesto, un joven argentino, regresa al valle que le vio nacer. Llega cargado de preguntas, confiando en que las respuestas le ayuden a descubrir cuál es su lugar en el mundo.

Hay muchos jóvenes que, en este momento de la vida, se enfrenta a las preguntas por el sentido de su existencia concreta (amor, futuro, sufrimiento...). No son preguntas nuevas, pero ahora son más urgentes. Se percibe que las decisiones que uno tome ya son trascendentales, pueden condicionar tu futuro y, por tanto, hay que pensárselo bien. Se entiende, entonces, la lastimosa queja de Ernesto, el personaje, al reconocer que ya no tiene ningún sentido regresar a un lugar que ya no existe —la infancia— y que más bien debe empezar a enfrentarse con la vida.

Pastoralmente, son necesarias propuestas de experiencias para "ser", verdaderas y perdurables. Con este quiero decir, expe-

riencias en las que la fe tiene oportunidad de trabajarse, de ser una opción, de ser una respuesta de sentido. Por otra parte, se deben proponer experiencias de todo tipo que hagan que los jóvenes descubran sus zonas de confort, de aprendizaje y de asombro. Todas ellas generan caminos de interioridad. Hablamos de una pastoral que posibilita experiencias y no solo participación en actos preparados hasta el último detalle.

En contextos interreligiosos las dificultades del diálogo con los jóvenes no son pocas. Sin embargo, si se quiere llegar realmente a fondo, será preciso no solo negociar la convivencia en una sociedad común ni tampoco buscar simplemente convergencias religiosas, sino descalzarse para entrar en la sacralidad de la experiencia espiritual del otro. Vibrar con la experiencia espiritual del otro. Solo cuando somos capaces de vibrar interiormente con la experiencia espiritual, no del islam o del hinduismo en abstracto, sino de un joven musulmán, un joven hindú, el diálogo se transformará en verdadera comunión. Los elementos culturales y religiosos y las identidades particulares que no pueden suprimir nuestro acompañamiento.

A los rasgos señalados hasta aquí, hay que añadir otros aspectos que tienen que ver con los contextos culturales propios. Estos no son solo lugares geográficos-territoriales, sino lugares antropológicos (de relaciones, de comprensiones diversas, de forma de vida, etc.).

Conclusiones

Se asume así que ha llegado un nuevo camino en la manera de interactuar la pastoral juvenil y la universidad: de la escucha y del aprendizaje mutuo. La pastoral juvenil salesiana tiene mucho que decirle y aprender de la universidad, y la universidad tiene mucho que decirle y aprender de la pastoral juvenil. Se constituye así una dinámica de enriquecimiento mutuo como la tarea de ambas, en este diálogo entre fe y cultura.

Apostamos, en fin, por una pastoral juvenil salesiana forjadora de educadores propositivos: es nuestro deber vencer el miedo con la fe, el abatimiento con la esperanza —que siempre caracterizó a Don Bosco—, la indiferencia con la caridad pastoral.

Perspectiva de los docentes y estudiantes de la UPS respecto a la pandemia por COVID-19 en la educación telemática

Perspective from UPS Teachers and Students Regarding the COVID-19 Pandemic in Telematics Education

Juan Cárdenas Tapia, sdb[1]
Pablo Farfán[2]

Antecedentes

La presencia salesiana en el Ecuador es una realidad social desde enero de 1888, como respuesta al convenio firmado por Don Bosco y el representante del Gobierno del Ecuador en Turín (Italia),

1 Rector de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador, baccalaureum en Teología, doctor dentro del Programa de Educación y Sociedad, máster universitario en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa (Universitat de Barcelona), diploma superior en Evaluación de la Educación Superior y licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad Psicopedagogía (UPS).

2 Director de la Unidad Académica de Educación a Distancia y Virtual (UNADEDVI) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), docente en pregrado y posgrado, doctor en Ciencias de la Educación (La Habana), máster en Educación con mención en Gestión Educativa (UPS), máster en Proyectos, diplomado en Liderazgo (Universidad de Cuenca), especialista en Educación a Distancia, diplomado en Educación Universitaria y licenciado en Ciencias de la Educación (UPS).

en 1887, por el que se confía a los salesianos el Protectorado Católico de Artes y Oficios de Quito, para que "impartan educación moral y científica a los hijos del pueblo y para el desarrollo de la industria nacional mediante una enseñanza sistemática de la artesanía".

Desde la experiencia generada en el ámbito de la educación media se hace una interpretación crítica de su historia, la cual arroja importantes lecciones que, de manera elocuente, propiciaron la creación de una universidad.

A partir de su fundación, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), fiel a su tradición académica, ha estado en permanente actualización de sus postulados, escenarios y principales dinámicas, fundamentalmente en la modalidad presencial; sin embargo, la presencia de tecnologías en la oferta educativa tiene su historia en diferentes momentos, que aportaron para lo que hoy tenemos como virtualización y modalidad en línea.

Asumir de manera efectiva nuevas modalidades de estudio fue un efecto de la pandemia, la cual acortó los tiempos de implementación. La emergencia de la educación virtual como alternativa de formación, a partir de la suplencia de espacios físicos tradicionales, por ambientes virtuales, que no demandan la concurrencia física directa de sus actores y en los que se asume con flexibilidad su tiempo de participación, se convierte en los momentos actuales en la justificación más clara de este requerimiento.

Es evidente que el proceso de integración de las TIC en el proyecto educativo de la UPS ha experimentado pasos significativos de avance, cuestión que se debe, en gran medida, a los fundamentos teórico-metodológicos y tecnológico-organizacionales que orientan su contenido e implicación formativa. Es así que la universidad evolucionó a partir de la metáfora de la Web 2.0 y sus potencialidades de colaboración, compartimentación y construcción de redes de conocimiento, hasta la Web 4.0. Tal metáfora se

materializa en la realidad *online* de la universidad, constituyéndose en un principio del desarrollo de los AVAC (Farfán Pacheco, 2014), que están implementados en la plataforma Moodle, en la cual están creadas variedades de aulas virtuales, siendo gestionadas por los docentes que tienen bajo su responsabilidad una o varias asignaturas en los respectivos períodos académicos.

Esta implementación contribuyó al desarrollo de competencias digitales en los docentes y también a la puesta en práctica de diferentes iniciativas educativas acordes a las carreras y a las modalidades de estudio.

Este proceso histórico tiene una especial experiencia a partir del 12 de marzo de 2020 en donde la UPS, cuando su rector determinó la suspensión de clases presenciales como consecuencia de la pandemia, se optó por el uso de la plataforma AVAC como LMS para el proceso de aprendizaje-enseñanza y se asumió la plataforma Zoom como medio para desarrollar las clases sincrónicas. Dichas plataformas, como ya se ha descrito, fueron desarrolladas y usadas por la UPS como apoyo de la modalidad presencial y como herramientas para la modalidad *online*; súmese a esto la capacitación que los docentes habían recibido, a través de convenios con instituciones nacionales y extranjeras, sobre competencias digitales y uso de tecnologías en educación superior.

Alrededor de 23 000 alumnos y 900 docentes asumieron la nueva forma de educación. Se pudo constatar que el trabajo previo realizado en los 27 años de historia de la UPS, hizo que esta nueva experiencia tenga relativa facilidad en su aplicación.

Todas las carreras, en las tres sedes, generaron propuestas rápidas para que los estudiantes puedan aprender con calidad en la nueva realidad. Sabiendo de su diversidad, se proporcionaron lineamientos para el uso pedagógico de los recursos y herramientas que la virtualidad ofrece. Se amplió la capacidad tecnológica y se

dotaron de recursos para sostener, con alta efectividad, las plataformas y sus agregados, así como la capacidad de almacenamiento de lo que se produce. Paralelamente a este proceso tecnológico, se promovieron capacitaciones internas y externas para que los docentes puedan dar respuestas con metodologías acordes a la nueva modalidad de aprendizaje.

Esta experiencia educativa fue acompañada a través de varias investigaciones que pretendían ayudar en la toma de decisiones, es así como se desarrolló la propuesta denominada: "Perspectivas de los docentes y estudiantes de la Universidad Politécnica Salesiana respecto a la pandemia por COVID-19 en la educación telemática", la misma que se sustenta en los conceptos teórico-pedagógicos declarados en el proyecto educativo pastoral de la UPS.

Para dicha investigación se tomaron como referencia tres períodos académicos (55, 56 y 57), los datos se refieren a los recursos y actividades utilizados en el AVAC. El primer período se desarrolló antes de la pandemia, luego al inicio y finalmente un período que le denominamos "adopción" porque la comunidad educativa asumió la modalidad de estudios de presencialidad modificada o teleducación.

Resultados cuantitativos del uso de las plataformas

Los resultados observados que presentamos son extraídos de la *data* de la plataforma AVAC:

La plataforma registra cada acceso de los estudiantes y docentes en calidad de usuarios, así como el número de accesos. Los datos de usuarios fueron contrastados con el número de matriculados y se determinó una leve variación (en menos) de manera particular en el período 56, básicamente por la adaptación a la modalidad y las dificultades de conectividad. Para apoyar a estos estudiantes se generó materiales en otro tipo: dispositivas, impresos y las correspondientes guías de estudios.

Tabla 1
Uso de plataformas

		Antes del COVID 19 (sep. 2019 - feb. 2020) período académico 55	Inicio COVID 19 (mar. 2020 - ago. 2020) período académico 56	Adopción COVID 19 (sep. 2020 - feb. 2021) período académico 57
Acceso a la plataforma	Estudiantes registrados en la plataforma	23 086	21 452	22 198
Actividades en el AVAC	Tarea	22 824	61 084	52 922
	Cuestionario	5 144	21 006	18 674
	Reunión Zoom		35 675	17 141
Recursos del AVAC	Archivo	51 755	97 520	77 678
	URL	3 930	90 299	68 873
	Etiqueta	7 634	27 028	28 414
Tipos de archivos subidos	Ofimatica	168 401	546. 309	386 219
	Imágenes	1 460 854	5. 593 911	7 623 790
	PDF	390 825	1 396 001	1 481 549
	Videos	3 059	33 324	20 648
Sitios web referenciados	YouTube	1 072	5 263	4 007
	Cedia Zoom		73 188	54 435
	Biblioteca UPS	255	1 240	790
	Docs Google	62	1 012	937
Reuniones ZOOM	Número de reuniones	293	203 535	195 195
	Número de reuniones grabadas		120 242	107 177

		Antes del COVID 19 (sep. 2019 - feb. 2020) período académico 55	Inicio COVID 19 (mar. 2020 - ago. 2020) período académico 56	Adopción COVID 19 (sep. 2020 - feb. 2021) período académico 57
Actividades calificadas	Foros creados en plataforma	7 286	10 976	9 211
	Tareas creadas en plataforma	22 824	61 084	52 922
	Foros calificados en plataforma			2 766
	Tareas calificadas en plataforma	22 824	61 084	52 922
Manejo rúbricas	Número de tareas calificadas con rúbrica	384	921	6 189

En cuanto a actividades, las que predominaron son el uso de la plataforma Zoom, cuestionarios y foros, así como los recursos más frecuentes son los archivos y URL. Se puede observar que, de los archivos de ofimática, los que más se usaron fueron los archivos PDF en texto plano e imágenes. Sobre el uso de las URL, prevalecen los videos asociados a aquellas clases grabadas de los docentes y subidas a la nube, luego vemos URL externas o poco conocidas, finalmente aquellas relacionadas a videos de YouTube.

Es muy notorio que en el período 55 el uso de la plataforma Zoom era muy reducido, pero crece de manera impresionante en el período 56 y en el 57 se estabiliza, lo cual incide en el almacenamiento a través de grabaciones de las clases.

En cuanto a tareas, su uso fue creciendo, aunque su evaluación no se las realiza con rúbricas. Finalmente, los foros tienen una

mediana aceptación, la que se desarrolla como actividad informativa y en menor escala para foros de debate académico.

Investigación aplicada

A partir de los datos de las plataformas, se genera la investigación sobre la percepción de los docentes y estudiantes respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje durante la virtualidad en respuesta a la pandemia por COVID-19. Se trata de un estudio cuantitativo dividido en tres fases: descriptiva o diagnóstico situacional, transversal y cuasiexperimental, que tienen como variables la motivación de docentes y estudiantes en la dimensión psicológica, así como la variable compleja referente al conjunto de procesos de PEA (procesos de enseñanza aprendizaje) e incluye las siguientes variables que la componen: estrategias, actividades, evaluación, recursos.

Para la operacionalización de las variables se parte de que la virtualidad (x1) repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje (y1) y la motivación (y2), y se desarrolla la operacionalización conceptual como la virtualidad (teórica-UPS). A cada variable compleja se le asignó una definición categórica, a su vez, a las variables que la componen se determinaron los conceptos, luego las dimensiones, los indicadores y finalmente la escala.

El universo estudiado son todos los estudiantes de las sedes Cuenca, Quito y Guayaquil de la UPS, con criterios de inclusión y exclusión, fundamentalmente centrada en la participación voluntaria de tales estudiantes y además la participación de 1042 docentes repartidos en los tres subgrupos. Así, 261 unidades de análisis pertenecían a la sede Cuenca, 594 a la sede Quito y 187 a la sede Guayaquil.

La muestra inicial consistió en 1028 sujetos que representaban un 49 % de la participación referente al total del universo calculado sobre el 95 % de confianza y con un margen de error del

5 %. La muestra se repartió de la siguiente manera: n = 155 de Cuenca, n = 233 de Quito y un n = 126 de Guayaquil. Finalmente, de la muestra calculada se escogieron al azar, en igual proporción (mitad), sujetos del género masculino y del género femenino.

La información se obtuvo mediante una encuesta previamente validada a través del "cociente de alfa de Cronbach". Fue estructurada en base al criterio de expertos en áreas de: pedagogía, informática, psicología, medicina y antropología, y ha sido adaptada al contexto y leguaje cultural local, cuya connotación de redacción varió según la muestra a la cual sería aplicada: docentes y estudiantes.

El instrumento para docentes alcanzó un alfa de Cronbach de 0,75 y constó de cuatro apartados: introducción, consentimiento informado, ítems y recomendaciones. Se plantearon 23 ítems para evaluar las seis subvariables del proceso de enseñanza aprendizaje repartidos de la siguiente manera: 5 ítems para virtualidad, 4 ítems para estrategias, 4 ítems para actividades y recursos (2 por cada subvariable), 3 ítems para evaluación y 7 ítems para motivación extrínseca.

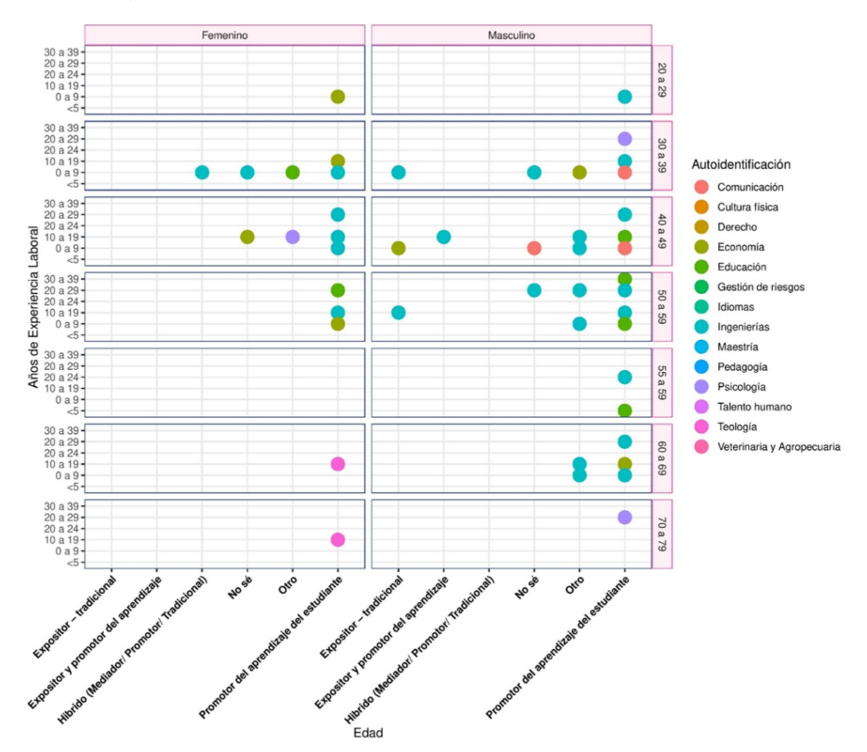
Por su parte, el cuestionario de los estudiantes mostró un índice de fiabilidad de 0,30 con un total de 18 ítems que midieron: virtualidad (5), estrategias (4), actividades (1), evaluación (2) y motivación extrínseca (6). Debido a la escasa participación de los estudiantes, no se consideró en el informe la perspectiva estudiantil.

Resultados de la investigación

El informe está relacionado al análisis de las opiniones de los docentes entre 25 y 65 años, de todas las carreras de las sedes durante el período 58, con relación a los PEA de las clases virtuales durante la pandemia por COVID-19. Se encuestó a 319 docentes que laboran a tiempo completo desde 1° hasta 8° ciclo, en las se-

des antes indicadas, del período académico en curso (58). Así, se observaron los siguientes datos importantes:

Figura 1
Autopercepción de docentes de la UPS



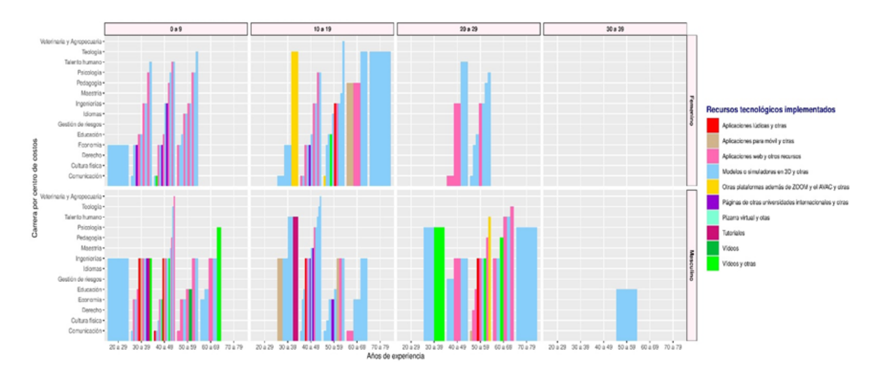
Obsérvese en la figura 1 que los docentes, en su mayoría, se autoperciben como promotores del autoaprendizaje del estudiante, independientemente de su carrera, edad y años de experiencia. Sin embargo, sí hay que considerar que este dato de autopercepción podría ser predominante en las carreras donde existe mayor número de docentes masculinos, este fenómeno se observa con menor dispersión en las mujeres, pues la cantidad de docentes femeninas

es menor. Dato que es pertinente tenerlo en relación con el número de docentes por género, por sede y por carrera.

La estrategia motivacional está identificada por las recompensas académicas y representa un 100 % en quienes se autoidentifican como expositores y promotores del aprendizaje, mientras que solo es un 20 % en quienes no saben cómo se autoidentifican, 14,9 % en los expositores tradicionales y 12,62 % en los promotores de aprendizaje. Se observó como dato importante que el 15,28 % utilizan relaciones empáticas en quienes se autoidentifican en el grupo anterior.

Figura 2

Recursos tecnológicos implementados durante la pandemia



El recurso pedagógico educativo implementado en mayor medida por los docentes entre 0 a 29 años de experiencia es sin duda los modelos o simuladores en 3D y predominan en la mayoría de las carreras: ingenierías, educación, gestión de riesgos, economía, derecho, cultura física, psicología, educación y comunicación, así como en las maestrías; inclusive en docentes con experiencia laboral entre 30 a 39 años. El siguiente recurso implementado mayormente son las *app's* junto a recursos varios y finalmente los vídeos combinados con otros recursos.

Las recomendaciones que predominan para mejorar el PEA son: capacitar y actualizar a los docentes en el uso de herramientas virtuales, pedagogía para la virtualidad, TIC, entre otros, pero de forma permanente. Se recomienda también mejorar los recursos TIC, tanto para docentes como para estudiantes, mejorar el internet y que debe existir mayor compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes en el proceso virtual, debido a varios aspectos: no participan en clases, no prenden la cámara, entre otros. Finalmente, se recomienda implementar mayor cantidad de horas para los docentes para preparar el material educativo y disminuir la carga horaria debido a la virtualidad que lo complejiza, y el proceso de hibridación predomina frente a los demás.

Grupos focales

Finalmente, como parte de la investigación se aplicó, como medio de contrastación, los grupos focales con los docentes, considerando las mismas categorías de análisis.

- *Categoría 1: virtualidad*. Los profesores indican que las condiciones presentadas durante la pandemia han sido una oportunidad para que los estudiantes y docentes se adapten a esta nueva modalidad; así lo manifiestan los profesores entrevistados "Los jóvenes como los docentes nos adaptamos a esta nueva modalidad"; lo que ha implicado que los profesores busquen y utilicen diversas herramientas tecnológicas para la preparación de sus clases, así como explorar nuevas formas de educar.
- *Categoría 2: estrategias*. En su gran mayoría, los docentes implementaron estrategias activas (innovadoras) de aprendizaje, que se basan en el uso de las tecnologías educativas, las misma buscan promover la atención y motivación en los estudiantes, es así que se desarrollaron estrategias de escucha activa, el empleo de cuestionarios y estudio de casos aplicados

dentro del aula, dramatizaciones, proyectos integradores que involucran los aportes de las asignaturas de cada nivel, también se utilizaron propuestas planteadas desde la gamificación, obteniendo buenos resultados en las clases virtuales, dando un mayor protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje significativo y práctico, convirtiéndose el docente, en un generador y gestor de experiencias e itinerarios de aprendizaje, en función de alcanzar los resultados de aprendizaje en cada una de sus asignaturas y carreras propias. También es claro que no todos los estudiantes tienen acceso a las tecnologías y esto dificulta el uso de las metodologías propuestas.

- *Categoría 3: actividades*. Es notorio que los criterios de los docentes se encaminan a que las actividades se diversificaron debido a la flexibilidad curricular determinada por la modalidad surgida en la pandemia, esta experiencia se la ve como positiva, puesto que ayuda a generar nuevas propuestas aún en tiempos normales y en modalidades de estudio tradicionales. La experiencia vivida aceleró el aprendizaje y búsqueda de actividades acordes a sus asignaturas, las mismas que las encontraron en el AVAC o a través de software educativos, que, aunque siempre se las tuve en épocas normales no fueron utilizadas porque no se las veía necesarias.
- *Categoría 4: evaluación*. Los docentes participantes coinciden en que es necesario replantear las concepciones que se tienen sobre la evaluación, indican que se debe considerar evaluar todo el proceso, una evaluación sumativa, en donde la evaluación esté presente en cada momento, en cada clase. Manifiestan que es importante flexibilizar los procesos de evaluación a través de la evaluación colaborativa, sin descuidar una evaluación personalizada, aunque también se destaca la flexibilización en la entrega de las tareas. Sobre considerar otros tipos de evaluación se expresa que ha sido una oportunidad para aplicar la autoevaluación y la coevaluación.

- *Categoría 5: recursos*. Se estructuraron experiencias propias de cada docente, una realidad que cambia la forma de enseñar del profesorado y la forma de aprender del alumnado en un contexto global cambiante y acelerado (Gardner y Davis, 2015), para utilizar recursos didácticos tecnológicos de estas plataformas, convirtiéndose también un reto de descubrir y aprender el dominio, uso y aplicación de las diversas herramientas Web 2.0, plataformas, simuladores, laboratorios telemáticos y aplicaciones, que han permitido enriquecer de manera no planificada y estructurada la competencia digital que deben manejar los docentes en las actuales circunstancias y en este nueva era digital. También supuso la elaboración de recursos didácticos en ciertos casos analógicos, pero mayormente digitales, basados en los intereses de los estudiantes y no desde la perspectiva del docente, dando cabida al propósito fundamental de la propuesta educativa de nuestra universidad, tomando como centro al estudiante y sus propias realidades e intereses de educarse.

Conclusiones

- Para consolidar nuevas formas de plantear los procesos educativos en tiempos de pospandemia y modalidades híbridas es necesario abandonar la zona de confort (desacomodamiento-desaprendizaje) de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación tradicional en la modalidad presencial.
- Para estar en sintonía con las expectativas de nuestros estudiantes es urgente estructurar y planificar la propuesta de modalidad híbrida de educación desde la realidad y perspectiva concreta de la UPS.
- Se constata la necesidad de capacitar a los estudiantes y docentes en nuevas estrategias, metodologías, actividades, recursos y procesos de evaluación, que respondan a las nue-

vas realidades e intereses de los destinatarios y de la sociedad en su conjunto.

- Un limitante para el adecuado proceso educativo es la conectividad, lo que implica el uso de otras formas de llegar al estudiante, por ejemplo, las guías de estudio.
- La interacción con expertos nacionales e internacionales, en las diferentes áreas disciplinares del conocimiento, ayudaron a internacionalizar la experiencia educativa.
- La educación telemática logró concientizar a los docentes que se pueden aplicar diferentes tipos de actividades y estrategias con asistencia virtual (innovación educativa), en función de las necesidades propias de los estudiantes.
- Se constató que se facilitó la adecuación de tecnologías, conectividad, ambientes, actividades, estrategias, metodología y evaluaciones de aprendizaje, para una nueva modalidad híbrida.
- La emergencia sanitaria propició la utilización plena de la capacidad tecnológica instalada en la UPS, sus ambientes virtuales, simuladores y *software* especializado, bases de datos indexadas y otros.

Referencias bibliográficas

Farfán Pacheco, P. (2014). *La innovación educativa y la integración de las TIC en el proyecto educativo de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*. Abya-Yala.

Gardner, H. y Davis, K. (2015). *La generación APP*. Paidós.

Un profesor motivado: factor clave en ambientes de aprendizaje. Andamiaje teórico

A Motivated Teacher: key factor in Learning Environments. theoretical scaffolding

Alejandro Rodríguez[1]

Resumen

La educación formal en América Latina en tiempos de pandemia y tras la irrupción del COVID-19 emerge como una posible catástrofe y toda su estructura ha sido cuestionada. Mucho se ha hablado sobre las nuevas pedagogías, formas y medios para la experiencia de aprendizaje, los desafíos y situaciones críticas que enfrentaron y enfrentarán los estudiantes en todos los niveles educativos. El presente trabajo quiere contribuir a recuperar y profundizar en la motivación del docente cuya labor educativa debe ser intencional, motivadora e innovadora. Las intuiciones de Bandura sobre la autoeficacia, las teorías del interés o expectativa-logro como posibilidades de motivación, el liderazgo preventivo salesiano propuesto por Rodríguez, y los procesos de autoapropiación e intencionalidad de Lonergan, contribuyen a afirmar que el profesor motivado es un factor clave en la nueva "normalidad" educativa ya que no solo operan un ambiente de aprendizaje, sino que su persona es el ambiente de aprendizaje. El éxito educativo tiene al profesor como variable determinante. El ambiente más propicio en las experiencias híbridas de educación formal se concibe como la suma convergente de propuestas humanísticas, pedagogías contextuales, elementos motivacionales —modelación, logro, autoeficacia— y por la participación responsable de docentes, autoridades educativas, gobiernos y sociedad en general.

Palabras clave

Sistema Preventivo, ambientes de aprendizaje, motivación, enseñanza-aprendizaje, filosofía de la enseñanza.

---

1 Alejandro Rodríguez Rodríguez es doctor en Educación por la Universidad de San Francisco (California, EUA); docente invitado en universidades de México, Guatemala y El Salvador; profesor adjunto en la Dominican School of Philosophy and Theology de Berkeley (CA); vicedirector e investigador residente en el Institute of Salesian Studies, Berkeley (CA). Fue rector de la Universidad Salesiana de México en dos periodos y director editorial de la *Vitam, Revista de Investigación en Humanidades*, de México. También es conferencista internacional en temas de sistema preventivo, educación y liderazgo.

Abstract
Formal education in Latin America in times of a pandemic and after the emergence of COVID-19 emerges as a possible catastrophe and its entire structure has been questioned. Much has been said about new pedagogies, ways and means for the learning experience, the challenges, and critical situations that students faced and will face at all educational levels. The present work wants to contribute to recover and deepen the motivation of the teacher whose educational work must be intentional, motivating, and innovative. Bandura's intuitions on self-efficacy, the theories of interest or expectation-achievement as possibilities of motivation, the Salesian preventive leadership proposed by Rodríguez, and Lonergan's processes of self-appropriation and intentionality, contribute to the affirmation that the motivated professor is a key factor in the new educational "normal" as they not only operate a learning environment, but their person is the learning environment. Educational success has the professor as a determining variable. The most conducive environment in hybrid experiences of formal education is seen as the convergent sum of humanistic proposals, contextual pedagogies, motivational elements —modeling, achievement, self-efficacy—, and by the responsible participation of professors, educational authorities, governments, and society in general.

Keywords
Preventive System, Learning Environments, Motivation, Teaching-learning, Teaching Philosophy.

Introducción

Este artículo aborda, desde elementos teóricos y algunas experiencias de buenas prácticas, la persona del profesor como la materialización del ambiente de aprendizaje. El profesor, que enseña y aprende, es la expresión genuina de lo que es un ambiente de aprendizaje significativo generado por una intencionalidad educativa. La persona del profesor con sus conocimientos, habilidades y competencias es quien genera, garantiza o promueve el ambiente de aprendizaje en experiencias de aprendizaje presencial y *online*. Esta propuesta teórica pretende valorar los elementos de intencionalidad de la acción personal, la riqueza de las comunidades de aprendizaje y los procesos de humanización presentes en la persona del profesor que se conjugan para el logro de aprendizajes significativos en contextos complejos.

El impacto de la COVID-19 en términos educativos se vislumbra desolador para Latinoamérica. La situación posvacuna sigue agravando las disparidades educativas preexistentes al reducir aún más las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables especialmente quienes habitan en zonas pobres o rurales

(ONU, 2020). Las pérdidas en materia de aprendizaje amenazan con extenderse más allá de la generación actual pues alrededor de 5,2 millones de niños y jóvenes (de entre 3 a 29 años) podrían abandonar la escuela o no tener acceso a ella el año que viene por las repercusiones económicas, de conectividad o dispositivos funcionales. Se considera que con clases remotas se aprende menos pues se siente falta de seguimiento y se duda de la capacidad pedagógica del adulto en casa apoya a los menores en primaria un 98 % pero decrece en secundaria al 52 % (Villanueva, 2021).

Intentar la armonía en y de los actores del proceso educativo, lleva a que se considere el ambiente de aprendizaje como clave de mejora de la educación en todas sus expresiones —formal, informal, digital, no presencial, sincrónica o asincrónica, etc.— (OCDE, 2020b). Cuando los educadores modelan y nutren una manera de ser que enfatiza los beneficios y la satisfacción derivados del aprendizaje, podemos afirmar que el ambiente de aprendizaje es la persona misma del educador y su impacto en el proceso de aprendizaje es de suma importancia (OCDE, 2020a). El profesor como el ambiente de aprendizaje requiere bienestar personal (estrés, *burnout*, armonía socioemocional) y acciones intencionadamente educativas, inteligentemente acompañadas y corresponsablemente valoradas-evaluadas, pues la UNESCO (2021a, b y c) sigue considerando la escuela como clave para interrumpir la pobreza intergeneracional.

Los profesores, como parte primordial del proceso de enseñanza aprendizaje, necesitan conocer el nivel de motivación suyo y no solo el de sus estudiantes, cualquiera que sea la disciplina que imparten. Así podrán intervenir de manera efectiva en la formación intelectual y afectiva de los educandos, y en la creación de valores indispensables para vivir su ciudadanía. La motivación que puede cultivar el profesor será efectiva si está asociada al interés de los alumnos, lo cual se produce cuando ellos toman conciencia del motivo y la necesidad de aprender.

El ambiente

Su etimología

La palabra "ambiente", según la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021), tiene varios significados, entre los que se encuentran:

- Aire o atmosfera que se respira o rodea a los seres vivos.
- Conjunto de circunstancias o factores sociales, culturales, morales, económicos, profesionales, etc., que rodean una cosa o a una persona, colectividad e influyen en su desarrollo o estado.
- Situación o circunstancias que envuelven un lugar provocando una sensación general determinada.
- Se configura en la actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo con base en prácticas culturales que concurren en un determinado tiempo y lugar, e influyen en el modo de ser, de pensar, de actuar del ser humano, dando forma al ambiente social en que se desarrolla.

Ambiente en la escuela

Algunos políticos consideran el ambiente de aprendizaje como "el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje" (SEP, 2017, p. 141). El ambiente como realidad extrínseca incluye los objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan dentro de un marco o espacio físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que envuelven un lugar generando una situación determinada. El ambiente extrínseco a las personas facilita la trasmisión de sensaciones, evoca recuerdos personales al visitarlos después de un tiempo, el lugar afecta a la persona en su interacción, pero nunca es en sí mismo causa de intencionalidad educativa.

El aula es un espacio social de relacionalidad complejo. En un aula física ordinaria, los límites suelen estar formados por cuatro paredes, un techo y un piso, y las formas de dilatar el horizonte del aula pueden ser mirar por una ventana o salir por la puerta. Otro modo de ampliar el horizonte del aula escolar ocurre con la educación en línea: la relacionalidad se extiende a lugares y espacios completamente diferentes a los del aula física ordinaria. Se puede decir, después de experimentar por varios meses en aula virtual, que el horizonte para aprender se expande y que el aprendizaje se produce en la persona interactuando con tu entorno virtual.

El ambiente como creación desde la persona se conforma por las experiencias físicas, biológicas, sociales, culturales y psicológicas que genera una persona en la interrelación con el contexto favoreciendo o dificultando la interacción social (Velasco *et al.*, 2017). Desde esta concepción de ambiente de aprendizaje, el aula debería ser vista como espacio ordinario de punto de encuentro de alumnos y profesores, que constituyen un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita y tácitamente, ideas, valores e intereses (Guerra García, 2020).

Ambiente como expresión de la persona

Según Merleau-Ponty (2002), existe una interacción mutua entre los seres humanos y el mundo, pues es a través del cuerpo que una persona está en una relación viva con las cosas. Para que el conocimiento se encarne, se debe formar un hábito, una aptitud, una técnica y una metodología las cuales tienen que volverse uno con la experiencia del cuerpo. Las personas generan un ambiente desde ellas mismas cuando viven y comparten su tiempo, su modo de ver la vida, sus normas, conocimientos, valores, creencias, tradiciones y rituales creados y compartidos, aprendidos y transferidos mutuamente (Castillo y Hallinger, 2018). Factores que influyen en la forma de percibir, pensar y sentir en relación con el conocimiento nuevo que se

genera con el solo hecho de existir cohabitando. Esta "bidireccionalidad" de las relaciones interpersonales son factores que impactan en los procedimientos y conductas, en la apropiación de conocimientos, en la expresión de competencias y en el ejercicio de habilidades. Así, el ambiente como actitud de la persona, puede ser polifacético en sus expresiones y polivalente en su percepción, ya sea por las relaciones y características psicosociales de los sujetos que forman parte de él, ya sea por las prácticas sociales que establece el ser humano en su contexto propio. La importancia de la intencionalidad del educador como persona capaz de generar un ambiente en sí misma exige claridad en los objetivos pretendidos y en las experiencias educativamente propuestas como posibilidad de aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje se forma por el conjunto de percepciones de los diferentes miembros o grupos sobre el funcionamiento y dinámica en el aula —física o virtual— en la cual se generan actitudes, creencias, posicionamientos, formas de pensar y de actuar que confluyen en los miembros en su participación, responsabilidad y compromiso según su proceso de aprendizaje, sus intereses o necesidades. Cada grupo humano, con su propia personalidad, configura el ambiente de aprendizaje donde los objetivos de aprendizaje comunes, para que exista un grupo, deben ser aceptados por sus miembros. Un método válido para obtener aceptación es permitir que los miembros participen en el proceso, pues la participación en el establecimiento de objetivos tiende a mejorar el compromiso con los objetivos mismos y puede ser causa de que algunos estudiantes muestren niveles altos de autoeficacia, favoreciendo aprendizajes que están más allá de los establecidos en planeación curricular (Bandura, 1997). Dewey (1995) afirma que el ambiente "forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos; que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias" (p. 6).

El profesor como ambiente de aprendizaje

Un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos (Abella *et al*., 2017). En el contexto de la educación 1.0 había una persona sabía y la otra "que no" y uno que depositaba la información. En la educación 2.0, el profesor pasa a ser consejero, guía e intermediario. Por su parte, la educación 3.0 permite reconocer al profesor como quien lidera una creación compartida, cooperativa y colaborativa del conocimiento. Finalmente, en la educación 4.0 se hace una apuesta donde profesor emerge desde su figura mediadora, y con la disposición suficiente para interactuar con asistencias pedagógicas basadas en la inteligencia artificial (Aparicio Gómez y Ostos Ortiz, 2021).

El profesor requiere saberse responsable del otro para modificar y adaptar la experiencia de aprendizaje propuesta a las necesidades e intereses del educando. Pues desde una perspectiva humanista, la persona como ambiente es un entorno creado intencionalmente y dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta del educando por medio del modelaje.

El modelaje se realiza cuando el profesor materializa lo que dice vivir y encarna lo que propone. Este es el punto que salva la dualidad de ambiente como espacio o como actitud, al permitir proveer de recursos para el desarrollo personal del educador y del educando y, al mismo tiempo, favorecer el funcionamiento de una dinámica de influencia bidireccional de quien posee un poco de más experiencia, de más conocimiento, de más vida caminada. Modelar provee una pista social que hace que el educador proponga la interconexión y procure el refuerzo de los elementos de aprendizaje modelados pues la imitación social se rige más por creencias introyectadas socialmente que por reforzamientos infusos.

La flexibilidad y adaptabilidad en los procesos de aprendizaje personalizados son clave para proponer experiencias educativas in-

tencionadamente diseñadas pues aprender no es una carrera de velocidad o una prueba atlética de resistencia, tampoco es una competencia por un lugar en el pódium del aprovechamiento pues el éxito escolar que depende de estándares no debería ser el parámetro de aprendizaje. El ciclo escolar en 2020 ha recordado que el aprendizaje está más allá del aula y la estandarización puede llegar a eliminar otro tipo de aprendizajes, habilidades y conocimientos, que se aprenden por interés personal, colaborativa y experiencialmente, más allá de currículos y objetivos preestablecidos de aprendizaje.

Recordando que para Bandura (2005), los ambientes que son operativos presentan tres formas diferentes: los impuestos, los seleccionados y los creados. Para afirmar que el profesor es el ambiente de aprendizaje, conviene recordar que se crea e intencionalmente se selecciona serlo, es decir:

> El ambiente no deviene en ser sino hasta que es seleccionado y activado por acciones apropiadas [...] cuando la gente crea la naturaleza de sus situaciones para servir sus propósitos [...] las creencias de la gente en su eficacia personal y colectiva juega un papel influyente en cómo ellos se organizan, crean y administran las circunstancias de la vida que afectan los caminos que toman y en lo que ellos se convierten. (p. 12)

El profesor motivado

La motivación considera los procesos que energizan y dirigen la conducta, y estos emanan tanto de fuerzas internas en el individuo —necesidades, emociones, cogniciones— como de sucesos en el ambiente, en la sociedad y/o en la cultura, que atraen o repelen al individuo a participar o no en una acción específica (Reeve, 2017). Según la teoría del interés (Renninger y Hidi, 2019), el hecho de estar interesados en una actividad motiva a continuar la actividad cuanto sea posible. El interés del profesor puede ser detonado por intervenciones que enfatizan el valor de una tarea misma, y luego

se desarrollan a medida que el profesor experimenta sentimientos positivos y llega a valorar dicha actividad aún más pues le resulta significativa.

Los intereses bien desarrollados de los profesores involucrados pueden motivar el compromiso continuo con la actividad que se propone y/o se realiza. Un profesor que recibe *feedback* positivo por pares y padres de familia en relación con una clase, puede elegir continuar mejorando sus intervenciones, pues la teoría del interés sugiere que los valores de la tarea pueden llevar a un interés más profundo que luego puede influir en las decisiones posteriores.

Un *feedback* positivo, fruto y estrategia de un acompañamiento personalizado, se puede convertir en estímulo específico de motivación a sostener en la persona el ser ambiente de aprendizaje pues el suceso externo adquiere la capacidad de energizar y dirigir la conducta en la medida que indica que un comportamiento en particular tendrá la probabilidad de producir consecuencias. La autoeficacia del profesor influye, tanto en la motivación del educando al aprendizaje como experiencia intencionalmente propuesta, como en el esfuerzo que los estudiantes muestren en la apropiación de aprendizajes propuestos. De acuerdo con la teoría de la expectativa-valor de Eccles y Wigfield (en Doménech-Betoret *et al*., 2017), una persona elige asumir una tarea desafiante si la persona: 1) valora la tarea y 2) espera que pueda tener éxito en la tarea basado ello en las creencias propias. Las creencias sobre el yo y las creencias sobre el valor de la tarea son importantes para predecir la elección, la persistencia y consecución.

La autoeficacia es un determinante poderoso del desempeño de cualquier trabajo —escolar o no— que se realice. La autoeficacia es una creencia interna con respecto a las capacidades y competencias relacionadas con el trabajo. Si los miembros de un equipo tienen una alta autoeficacia, tenderán a establecer metas personales más altas bajo la creencia de que son alcanzables. La primera clave

para establecer metas exitosas es construir y reforzar la autoeficacia de los miembros de un equipo de trabajo escolar. Las personas con alta autoeficacia, generalmente, trabajan con consistencia para aprender cómo realizar nuevas tareas, porque confían en que sus esfuerzos serán exitosos. Las personas con baja autoeficacia pueden ejercer menos esfuerzo al aprender y realizar tareas complejas, porque no están seguros de que el esfuerzo conduzca al éxito. Además, las personas con alta autoeficacia confían en que pueden aprender y realizar una tarea específica. Por el contrario, las personas con baja autoeficacia que creen que son incapaces de aprender y realizar una tarea difícil es probable que se den por vencidos cuando surgen problemas.

El profesor motivado es el ambiente de aprendizaje y motiva al aprendizaje

La motivación como factor que genera y sostiene un ambiente de aprendizaje en la persona del profesor tiene una vital importancia práctica, pues va a influir sobre la eficiencia en la asimilación de los conocimientos, en la formación de habilidades y capacidades, en la formación del carácter, la moral y la orientación de los estudiantes, además de constituir un instrumento de retención para la escuela (Alemán Marichal *et al.*, 2018).

Un autoconocimiento positivo, un nivel aceptable de experticia en su área de conocimiento, un manejo aceptable de competencias socioemocionales y una autoestima equilibrada, son elementos indispensables para un profesor motivado. Pues la motivación mira por aquellos procesos cognitivos, emocionales y conductuales que dan energía y dirección al comportamiento y que responden a estímulos correspondientes a las necesidades fisiológicas, psicológicas o sociales, principalmente. Donde la energía implica que la conducta es relativamente fuerte, intensa y persistente; donde la dirección muestra que la conducta tiene propósito, que se dirige o

se guía hacia el logro de un objetivo o resultado específico. El cambio de conducta se identifica o se constata a partir de la observación (cambios corporales) o de la introspección (cambios en los pensamientos, creencias, etc., que también son conductas). Para que el individuo modifique su conducta por influencia del ambiente han de darse por lo menos dos condiciones:

- El individuo debe recibir un estímulo del entorno.
- El individuo debe modificarse él mismo para poder responder luego con una conducta.

A través de un guía motivado es posible cultivar competencias, imitar habilidades y creencias que permiten a la gente tener una vida más armónica al modelar los efectos de la energía y dirección de la motivación salvando con ello que se considere únicamente a la motivación como algo intrínseco o extrínseco. Desde la perspectiva de Bandura (2005, 1997), la fuente más importante de motivación es cuando la persona considera el desempeño previo —automodelaje— pues se motiva a continuar con tareas que son de mayor envergadura que las previas, pues se descubre siendo alguien capaz de lograr resultados. Un profesor motivado es ambiente de aprendizaje porque encarna, propone y está convencido de que:

- Intencionalmente combina elementos motivacionales, buscando generar, desde su persona, aquello que dé soporte al aprendizaje en el plano cognitivo, emotivo o conductual.
- Conoce y atiende la dimensión socioemocional esencial que da dirección y energía a sus alumnos, es decir: presencia continua, cercanía benevolente, familiaridad educativa, confianza transparente, acompañamiento personalizado. Todo lo cual intencionalmente busca generar autoeficacia en los alumnos.
- Educa desde lo positivo y hacia lo mejor, pues intencionalmente interviene para mejorar a la persona en su versión de sí misma. Está atento siempre a “extraer” lo mejor de cada individuo, se interesa por el desarrollo armónico y procura su

presencia educativa en todo momento de interrelación escolar con intervenciones oportunas y personalizantes, cuidando protocolos y evitando cualquier situación de riesgo. Con estos elementos, el educador reforzará las experiencias vicarias de mejora en cada alumno y para cada proceso.

- Continuamente propone retroalimentación oportuna y persuasiva, cuidando tiempos y lenguaje, pues si ha motivado desde su presencia constante y educativamente intencionada, el educador conoce procesos personales y puede intervenir con metas claras y objetivos alcanzables individualizados. Lo anterior genera altos niveles de autoconciencia en los estudiantes mejorando procesos de autoapropiación (Rodríguez, 2018).
- Celebra el esfuerzo y los logros obtenidos, apoyado en procesos motivacionales y valores que humanizan, pues propone el esfuerzo individual, acompaña el logro personal y grupal, celebra el enriquecimiento personal y en equipo que el proceso mismo genera. Los elementos socioemocionales de autoconocimiento, autogestión, autoeficiencia y resiliencia fortalecen las experiencias de aprendizaje de un ambiente propuesto ex profeso para la maduración cognitiva, emocional y social.
- Se sabe y se vive como espacio privilegiado de encuentro, como experiencia de aceptación de los otros de modo inclusivo y de valoración de la diversidad con tolerancia, como persona de apertura a los otros y de un ininterrumpido encuentro consigo mismo y con los demás como ejercicio de humanización cotidiano. El educador es quien hace del humanismo su mejor herramienta en la generación de ambientes de aprendizaje significativo (Rodríguez, 2020b).

La estructura invariablemente dinámica de la intencionalidad cognitiva del ser humano, según Lonergan (1997), está constituida por cuatro niveles que operan de manera ascendente o trascendental, a saber: el nivel de la experiencia, el nivel de la comprensión, el

nivel del juicio y el nivel de la decisión. Por tanto, en el proceso deliberativo el sujeto humano produce las primeras experiencias, entiende y juzga su veracidad o la existencia de cursos de acción alternativos. No es la lógica de causa y efecto que el positivismo ha defendido, más bien, es el proceso humano sobre la base de las facultades intrínsecas a cada ser humano que es capaz de llevar a cabo el proceso de autoconocimiento. Aunado a ello se encuentra la responsabilidad por y para con el otro. Ambos deberían ser principios básicos del actuar docente pues el encuentro consigo mismo y con el otro resultan dos caras de una misma realidad que es determinante para configurar un ambiente que trascienda tanto los modos de conocer y aprender individuales, como los modos de actuar y socializar de todo ser humano (Espinoza Núñez y Rodríguez Zamora, 2017).

La intencionalidad hace del educador ir más allá de lo dado y/o encontrado, para proponerse como ambiente de aprendizaje de modo consciente, inteligente, racional y responsable, apoyado en los elementos aglomerados extrínsecamente (aula, instrumentos, planeaciones, currículos). La intencionalidad del actuar del individuo es el ejercicio de la facultad humana de hacer presente psicológicamente un mundo más allá del positivamente verificado en el entorno inmediato. Todos los estados intencionales consisten en un contenido representativo en un modo psicológico. Así, por ejemplo, puedo esperar aprender algo, temer no aprender algo o creer aprender algo, y en cada caso tenemos el mismo contenido representativo, expresado por "aprender algo" en un modo psicológico diferente: esperanza, miedo o creencia (Searle, 1980). Si creo que aprendo algo y de hecho aprendo, se dice que mi creencia es cierta. Si temo no aprender algo, mi miedo no se dice que sea cierto, sino hasta que se ha realizado. Si espero aprender algo y lo logro, se dice que mi esperanza se ha cumplido.

La clave para entender la intencionalidad es la representación mente-a-mundo:

> Es un movimiento de ajuste [...] "cumplido" y "realizado" se utilizan para evaluar el éxito en la representación de estados de cosas en la dirección de ajuste de mundo-a-mente. Las creencias tienen la dirección de ajuste de mente-a-mundo, los deseos y las intenciones tienen la dirección de ajuste de mundo-a-mente [...]. Si mi creencia es falsa, mi creencia tiene la culpa, no el mundo (de ahí la dirección de ajuste de la mente-a-mundo); si mis deseos no se cumplen, es el mundo el que me decepciona (de ahí la dirección de ajuste de mundo-a-mente). (p. 8)

Ambiente de aprendizaje colaborativo

Los cambios que se pretenden se realizan no solo en lo que se conoce, sino también en cómo se conoce y por qué se conoce (Kjellström y Stålne, 2017). Los aprendientes se involucran en la "construcción de significado", donde la aplicación de conocimientos tiene prioridad sobre la adquisición y la enseñanza de hechos por sí solos, pasando por:

- La activación de un proceso dinámico de vinculación afectiva propositiva y de mejora personal.
- El ejercicio mayéutico de preguntas.
- El planteamiento de problemas y su proceso de solución.
- La toma de decisiones personales y desde el grupo de referencia.
- El pensamiento crítico de orden superior y la reflexividad (Andere, 2017).

Desde este enfoque se hace hincapié en la importancia de que aquel que sabe un poco más, facilita la transferencia de la cultura para el enriquecimiento del sujeto que se encuentra con menos conocimiento y/o experiencia, y pone de relieve la "comunidad de aprendizaje" como elemento clave para la transferir, reelaborar y crear el ambiente de aprendizaje a través del lenguaje. De modo que el ambiente de aprendizaje, desde esta óptica, se propone para desarrollar procesos intencionados de aprendizaje no accidentales

ni casuales (Romero Medina, 2018), procurar condiciones pedagógicas y contextuales favorables al proceso de aprendizaje del estudiante en su propio momento de desarrollo, apoyar un currículum que ensamble contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales y las aportaciones culturales que ofrece y favorece la persona del profesor en una pedagogía crítica y contextualizada.

La construcción conjunta del conocimiento en las comunidades de aprendizaje en entornos virtuales, ha exigido una flexibilización del currículo intentando adaptarlo a una realidad interactiva. Un currículum que más que un instrumento regulatorio escolar, debería ser un proceso vivo multidisciplinar y multifactorial donde los procesos de aprendizaje se aborden con flexibilidad sincrónica o asincrónica. El currículo visto no solo como pretensión educativa concretada en actividades y contenidos, sino como acción sinérgica y sistémica mediante la cual se generan comunidades de aprendizaje significativo. El método lonerganiano —sé atento, sé inteligente, sé crítico, se responsable, se respetuoso— promueve el autoconocimiento consciente, con el fin de suscitar condiciones que movilicen los saberes, los afectos, las emociones, las experiencias previas de los estudiantes, de manera intencionada y enfocada al logro de nuevos aprendizajes significativos.

Experiencias de buena práctica y éxito

Una cultura grupal y escolar que brinda soporte al aprendizaje, donde cada miembro de la comunidad se siente conectado y contribuyendo a un más grande e importante propósito de aprendizaje, ya sea con tutorías más personalizadas o por el uso de foros virtuales, donde tengan evaluaciones y foros para expresarse —poemas, canciones…—, buzones escolares, videos explicativos, horarios disponibles para atender alumnos, etc. (Pace *et al.*, 2020). Otra buena práctica de un buen ambiente de aprendizaje consiste en atender las necesidades de cada estudiante (orden, seguridad, pertenencia,

reconocimiento, amor, competencia, poder de decisión, libertad) y proponer opciones enfocadas por el profesor con actitud positiva, pues ello genera mayor alegría por aprender y más compromiso por participar de esa atmósfera de libertad (Messer, 2020). Un tercer elemento es el uso de videos editados y *streaming*, que permiten entusiasmar por la tecnología a la vez que facilita aprendizajes donde el profesor facilita aprendizajes pertinentes y significativos. Además, la retroalimentación evaluativa es una muy buena forma de conectarse con los estudiantes, les permite entender mejor su proceso de aprendizaje y les ayuda a un mejor desarrollo de competencias y habilidades, evitando lo punitivo de una nota que mide y estandariza (Wormeli, 2020). La seguridad ofrecida es importante en la generación de un ambiente de aprendizaje y también celebrar los logros obtenidos (Mochvan, 2018).

Discusiones

Existen variables no controladas por el profesor, como puede ser las características personales o la historia del aprendiente, pero hay otras variables que intencionalmente pueden ser motivadas, es decir, tipo y nivel de relación interpersonal, estructura de clase, actividades y prácticas pedagógicas, plataforma y aplicaciones a utilizar, métodos de acompañamiento y evaluación, propuesta axiológica, valoración de aprendizajes logrados, políticas de convivencia sana, etc.

Es importante visualizar que el estudiante, al final de un ciclo en el proceso propuesto e intencionadamente acompañado, debería generar su propio ambiente de aprendizaje como efecto exponencial replicador de lo aprendido.

Una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad. La familiaridad relacional se nutre y fortalece en las experiencias educativas donde intencionadamente el profesor educa con toda su persona y sus

recursos individuales —emocionales, afectivos, cognitivos, cognoscitivos, pedagógicos, entre otros—. La familiaridad relacional requiere una presencia intencionadamente educativa del profesor en términos de ser cuidado, confirmado y conectado con otros, como dimensiones de importancia para la salud y el bienestar de los otros en los espacios educativos —virtuales y presenciales—. Rodríguez (2020b) considera que una forma de lograr un mejor proceso de personalización es la creación de una atmósfera de familiaridad, un ambiente relacional donde los factores que sustentan el núcleo familiar se viven y se respiran: cuidado, nutrición, respeto, donación, benevolencia, paciencia y libertad.

El recurso más valioso que cualquier profesor posee en toda experiencia de aprendizaje es la persona del estudiante, su historia y sus aspiraciones. Aunado a ello, el aprendizaje, al ser multifactorial y complejo, demanda la existencia de condiciones externas ambientales mínimas: una presencia educativa benevolente, una pedagogía de la posibilidad, una disponibilidad a escuchar ubicándose en el contexto y momento de desarrollo personal del otro nutriendo expectativas y alimentando la esperanza gracias a la autoeficacia, una provocación a ser autoeficientes pues la creatividad sintetiza el conocimiento existente en nuevas formas de pensar y hacer las cosas (Bandura, 1986).

La noción de cuidado en la educación debe ser el objetivo principal de los profesores y ser incentivada entre pares, pues el otro como persona es más importante que cualquier teoría. El profesor se ubica como el sujeto que, activamente y con definida intencionalidad, propone un ambiente de aprendizaje direccionando todos los recursos que posee en su persona y le son proporcionados en su entorno para la generación de atmósferas ricas en experiencias de aprendizaje significativo: enseñar es para todos los alumnos y aprender es connatural al ser humano.

El profesor provoca la generación y mejora continua de estrategias de aprendizaje significativamente efectivas y eficaces. En

ocasiones es la habilidad de enseñar pedagógicamente, otras veces es dejarse enseñar ante la brecha generacional en el uso de tecnología, algunas más el lenguaje del cuidado de sí y el cuidado del otro (Foucault, 2011), algunas intervenciones educativas serán en el conocimiento de sí mismos y en la autorregulación para una vida social equilibrada. Después de un año de pandemia, asilamiento, ausencia de enriquecidas experiencias de socialización, es motivante la formación continua en áreas humanistas y de desarrollo humano. Pues hay confianza en el éxito de experiencias de aprendizaje intencionadas al corroborar que toda intervención en los aspectos relacional y socioemocional es indispensable para todos los estudiantes.

Inferencias

Ambiente de aprendizaje es, pues, la persona del profesor y la dinámica de conjugar los espacios físicos, los contextos —físicos y en línea— y las culturas donde los estudiantes aprenden. Resaltando que la cultura es todo lo que conforma la individualidad del estudiante y que lo asimila y vive generalmente más allá del salón de clases. El profesor, desde un paradigma de convergencia entre humanismo, motivación e intencionalidad, considera las políticas educativas nacionales y las normativas escolares contextualizadas, las estructuras organizativas de gestión escolar y liderazgo para proponer mejores posibilidades en el ritmo y modo que optimice el aprendizaje personalizado de sus estudiantes, tanto en dinámica tradicional como híbrida o en línea.

El ambiente educativo se gesta a partir de una actitud humanista del profesor. La actitud humanista se entiende como la búsqueda de una promoción holística en el ser y el hacer. El profesor motivado se convierte en centro de humanidad, de atención personal, servicio, relaciones amables, motivación intelectual, referencia axiológica en cualquier actividad, lugar y acontecimiento donde

esté presente. El profesor motivado con rasgos humanistas es aquel a quien los estudiantes le perciben como una persona que valora la relación interpersonal y la promueve, porque las relaciones se basan en la amabilidad educativa y la benevolencia, una persona que busca intencionadamente en cada actividad y propuesta una posibilidad que genere y transmita cultura, aprendizajes, experiencia.

En contraste, las autoridades educativas, a dos años calendario transcurrido del primer confinamiento por COVID-19, han optado por modos de cobertura para la educación pública en sus niveles básicos con respuestas desgastadas y unidireccionales, sin formas de adaptación a la nueva realidad híbrida y sin visos de innovación frente a la compleja situación educativa (Rodríguez, 2020a). En tenor similar, la formación continua del profesorado ha quedado reducida a cursos, a control administrativo y a la capacitación para el uso de plataformas. Es necesario centrar la reflexión en el profesor, pues formar el criterio del educador-experto es tener posibilidades de decidir y actuar intencionalmente en los momentos en que asuma el papel de líder en medio de situaciones pospandémicas.

Cuestiones abiertas

El ambiente como actitud puede ser considerado como un sistema integrado por un conjunto de elementos que interactúan entre sí y provocan la sistematización de valores, fenómenos, procesos naturales y sociales que condicionan, en un determinado tiempo y espacio histórico, la vida y el desarrollo de las personas involucradas.

La formación del estudiante requiere profesionales con vocación educativa que sean motivados desde una actitud humanista hasta convertir lo aprendido en criterio de vida y acción y que los profesores mismos encarnen lo que proponen. Un profesor que sea una atmósfera de respeto y libertad para buscar las respuestas que abren a la trascendencia y le dan un significado más profundo a la

existencia. Un profesor cuyo sentido de la vida y métodos pedagógicos ayuden a alcanzar los objetivos personales de quienes se es responsable. Vivir la profesión como proyecto personal de vida imprime una identidad en el proceso de conocimiento interno y de autocomprensión, al mismo tiempo es una referencia esencial para cualquier situación que implique decisiones, promociones, políticas o normatividad organizacionales en cualquier entorno educativo.

El profesor como el ambiente de aprendizaje no es algo, sino alguien que intencionadamente motiva una atmósfera colaborativa. Tal atmósfera se basa en las relaciones construidas en la confianza y respeto, en la alegría y la responsabilidad que van acompañadas de un arduo trabajo personal y el cumplimiento de los logros propuestos. Un docente así entendido motiva las relaciones interpersonales benevolentes, genera proximidad educativa amable y rica en propuestas de acompañamiento formativo y busca “extraer desde dentro” la mejor versión de sí mismo en todos.

Conclusiones

Cuando la docencia es experiencia de compartir tiempo y vida en sana y armoniosa convivencia, el sentimiento natural que fluye a través de cada miembro de un grupo suele ser la alegría por aprender (Valencia y Valencia, 2020).

La alegría es expresión del amor benevolente educativo del profesor que motiva a aprender al estudiante, que motiva a aprender a los padres de familia para que coadyuven en el aprendizaje, que motiva a la sociedad a ofrecer lo mejor de esta generación a la nueva generación que se gesta en sus manos. La alegría por aprender, mostrada en expresiones de respeto y reconocimiento, se convierte en un diagnóstico educativo de primer orden tanto para los profesores como para los estudiantes.

Un profesor motivado es ambiente de aprendizaje al garantizar un modelaje intenso, intencionado, activo y propositivo pues el profesor muestra energía y dirección. Un profesor motivado es ambiente de aprendizaje pues las fuentes cognitivas de la motivación (pensamientos, creencias, expectativas y el autoconcepto) tienen que ver con la manera de pensar del individuo (planes y metas, creencias y expectativas, vivencia del yo como apropiación) la cual es maleable por modelaje.

El profesor motivado es ambiente de aprendizaje cuando propone nuevos modos de pensarse, cuando provoca reconfiguraciones de metas y planes de vida; cuando vive valores propios que impactan el universo axiológico del estudiante; cuando cuestiona o enriquece las creencias y expectativas del alumno, acompañándole en el proceso de ser persona; cuando provoca intencionadamente la autoapropiación de las emociones, mejorando el nivel de atención, el esfuerzo mostrado, la latencia, la persistencia, la elección optada, la probabilidad de respuesta al estímulo intencionadamente propuesto, las expresiones faciales o ademanes corporales que en su conjunto evidencian el involucramiento cognitivo (estrategias para la apropiación del conocimiento, la autorregulación como forma socioemocional de funcionar correctamente en grupo), el emocional (expresiones de interés y/o disfrute) y el conductual (grado y duración de atención, de esfuerzo, de persistencia).

Encontramos profesores con miedos a la innovación, incomprendidos como agentes de cambio social, con desgastes emocionales por esta nueva realidad educativa pos-COVID-19 (Rodríguez, 2020c), pero cuando un profesor intencionalmente enseña, asertivamente se comunica, pedagógicamente acompaña, existencialmente se entiende y se valora en el ejercicio de su profesión, el resultado será que el ambiente de aprendizaje es el profesor motivado a enseñar.

Referencias bibliográficas

Abella, S., García Martínez, A., Gonzales, B., Hernández, R., Prieto, D. y Valbuena, A. (2017). Proceso de formación de profesores en el diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje incluyentes. *Enseñanza de las Ciencias*, 2349-2354.

Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O., Suárez Díaz, R., Izquierdo Barceló, Y. y Encinas Alemán, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las ciencias médicas. *Revista Médica Electrónica*, *40*(4). https://bit.ly/3S7Aoj8

Andere, M. E. (2017). *Director de escuela en el siglo XXI, ¿jardinero, pulpo o capitán?* Siglo XXI.

Aparicio Gómez, O. Y. y Ostos Ortiz, O. L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, *1*(1), 11-36. https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En K. G. Smith y M. A. Hittes (eds.), *Great Minds in Management* (pp. 9-35). Oxford University Press.

Castillo, F. A. y Hallinger, P. (2018). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, *46*(2), 207-225. https://doi.org/10.1177/1741143217745882

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.

Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students’ Expectancy-Value Beliefs. *Frontiers in Psychology*, *8*, 1193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193

Espinoza Núñez, L. A. y Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *7*(14), 110-132. https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276

Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.

Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *7*(2), 1-21.

Kjellström, S. y Stålne, K. (2017). Adult development as a lens: Applications of adult development theories in research. *Behavioral Development Bulletin*, *22*(2), 266-278. http://dx.doi.org/10.1037/bdb0000053

Lonergan, B. (1997). *Cognitional Structure in Collection: Papers by Bernard Lonergan*. Herder.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. Routledge.

Messer, J. (2020). Turning it inside out: Independent reading in the middle school classroom. *Illinois Reading Council Journal*, *48*(2), 3-18.

Mochvan, S. (2018, 6 de abril). *What Makes a Good Learning Environment*. Raccoon Gang. https://bit.ly/2LVNkeC

ONU. (2020, agosto). *Naciones Unidas: informe de políticas*. https://bit.ly/3xyu2RY

Pace, C., Pettit, S. K. y Barker, K. S. (2020). Best Practices in Middle Level Quaranteaching: Strategies, Tips and Resources Amidst COVID-19. *Becoming: Journal of the Georgia Association for Middle Level Education*, *31*(1). https://doi.org/10.20429/becoming.2020.310102

RAE. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.

Reeve, J. (2017). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.

Renninger, K. A. y Hidi, S. E. (2019). Interest development and Learning. En Autores (eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 265-290). https://doi.org/10.1017/9781316823279.013

Rodríguez, A. (2018). *Liderazgo preventivo en la universidad*. Ediciones Navarra.

Rodríguez, A. (2020a). *Educar en la nueva normalidad*. Institute of Salesian Studies.

Rodríguez, A. (2020b). *Educadores líderes desde un enfoque preventivo*. IMGRA.

Rodríguez, A. (2020c). *Leading from the Heart. An Educative Preventive Approach*. Institute of Salesian Studies.

Romero Medina, G. M. (2018). Calidad educativa: engranaje entre la gestión del conocimiento, la gestión educativa, la innovación y los ambientes de aprendizaje. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *17*(35), 91-103. https://bit.ly/3f0I3BL

Searle, J. R. (1980). The Intentionality of Intention and Action. *Cognitive Science*, *4*, 47-70.

SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria: educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2021a, 27 de marzo). *Where are Teachers being prioritized in COVID-19 vaccination efforts?* https://bit.ly/3qMGpX6

UNESCO. (2021b, 29 de marzo). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*. https://bit.ly/3Lr0hbx

UNESCO. (2021c, 2 de mayo). *Impacto de la COVID-19 en la educación*. https://bit.ly/3BrrQwX

Valencia, T. C. y Valencia S. J. (2020). Cultivating Flow and Happiness in Children. En VV. AA., *Exploring best child development Practices in Contemporary Society* (pp. 1-27). https://bit.ly/3SaH4Np

Velasco, M. D., Vázquez, T. G., Pérez, P. A., Valle, M., Pantoja, R., Loredo, S. P., Bermúdez, J., Manzano, P. J. y Martínez, E. A. (2017). *Diálogos en la praxis: miradas y saberes de los actores educativos*. https://bit.ly/2JUpslD

Villanueva, D. (2021, 24 de marzo). Reporta Inegi deserción de 5.2 millones de alumnos en el ciclo escolar 2020-21. *La Jornada*. https://bit.ly/3UiejjR

Wormeli, R. (2020, 9 de abril). COVID-19: Assessing and grading concerns during remote learning-what's the helpful thing to do? https://bit.ly/3qOxPHk

Integral Ecology and Interculturality: Which Representations and Experiences in University Students?

Sostenibilidad e interculturalidad: representaciones y experiencias en estudiantes universitarios

Anna Pileri[1]
Michela Drusian[2]
Juan Sabino López[3]
Marian García[4]
Roberto Santoro[5]

1 Doctora en Pedagogía y doctora en Psicología, investigadora titular y profesora de Educación Especial en la Universidad de Bolonia. Profesora y coordinadora de investigación del Departamento de Psicología del IUSVE, Venecia-Mestre.

2 Doctora en Sociología, enseña Sociología del Consumo en el IUSVE de Venecia-Mestre y es coordinadora de actividades de investigación del Departamento de Comunicación y Educación.

3 Doctor en Filosofía por la UNED, licenciado en Filosofía y Ciencias de Educación por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Es profesor del Centro de Estudios Superiores de Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (Madrid).

4 Doctora en Pedagogía por la UNED, máster en Educación Primaria por el CES Don Bosco (Universidad Complutense de Madrid) y en Pedagogía por la Universidad de Comillas (Madrid). Actualmente es profesora del Centro de Estudios Superiores de Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (Madrid), donde imparte clases de Educación Intercultural y Teoría e Historia de la Educación.

5 PhD en Ciencias Humanas, profesor invitado de pedagogía intercultural y antropología cultural en IUSTO de Turín. Realiza investigación etnográfica en servicios sociales, sanitarios, educativos y del tercer sector.

Abstract
The aim of this study is based on the qualitative analysis of the results of a research project, carried out between 2020 and 2021, concerning the representations and experiences of sustainability and interculturality of a sample of students belonging to three Salesian universities (IUSVE of Venice Mestre, IUSTO of Turin, CES Don Bosco- Madrid) of the degrees of Pedagogy, Psychology, Communication and Education. On the basis of a previously applied and separate questionnaire on the research topic, general guidelines for its implementation and clarification were formulated using other research techniques such as interviews and focus groups. The outcomes of the research showed a specific attention of the "Millennials" on issues related to the environment, climate change, environmental volunteering, and advocacy. The influence of the media and social networks on the information-education plan in terms of sustainability and multi/interculturality is highlighted. The work done recognizes the influence of digital technologies and social media on multi/intercultural issues. Finally, we would like to emphasize that the constant scientific dialogue between the researchers in all phases of the research, besides being fruitful, has opened up a particularly valuable horizon of intercultural exchange and networking.

Keywords
Representations, Lifestyles, Sustainability and Interculturality, Young University Students.

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo presentar el análisis cualitativo de los resultados de un proyecto de investigación, realizado entre 2020 y 2021, sobre las representaciones y experiencias de sostenibilidad e interculturalidad de una muestra de estudiantes pertenecientes a tres universidades salesianas (IUSVE de Venecia Mestre, IUSTO de Turín y CES Don Bosco de Madrid) de las carreras de Pedagogía, Psicología, Comunicación y Educación. A partir de un cuestionario aplicado con anterioridad, sobre el tema objeto de investigación, se formularon unas líneas generales para la implementación y clarificación del mismo, mediante la utilización de otras técnicas de investigación como entrevistas y grupos focales. En los resultados de la investigación se ha podido constatar la atención específica de los *millennials* a temas relativos al medio ambiente, cambio climático, voluntariado en campo ecológico y reivindicación o defensa de la naturaleza. Se pone de relieve la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales en el plan de información-educación, en lo que se refiere a la sostenibilidad en la multi- interculturalidad. El trabajo realizado reconoce la influencia de las tecnologías digitales y los medios sociales en las cuestiones multi-interculturales. Por último, queremos resaltar que el constante diálogo científico entre los investigadores durante todas las fases de la investigación, además de ser fructífero, abrió un horizonte de intercambio intercultural y de redes especialmente valioso.

Palabras clave
Representaciones, estilos de vida, sostenibilidad, interculturalidad, jóvenes universitarios.

Nature challenges us to be in solidarity
and attentive to the custody of creation,
also to prevent, as far as possible, the most serious
consequences (Pope Francesco during the Angelus
in St Peter's Square, February 9th, 2014).

Introduction

The present contribution is aimed at presenting the part of the analysis, with a qualitative matrix, carried out from 2020 to 2021, which concerns the results of a research that has among its aims that of investigating the representations and experiences of sustainability and interculturality of a sample of students belonging to three Salesian Universities (IUSVE of Venice Mestre: 18 students, IUSTO of Turin: 11 students, CES Don Bosco of Madrid: 12 students) and attending the Three-year and Two-year courses in Pedagogy, Psychology and Communication. In this exploratory analysis we don't report age and gender of our participants and we address them generally as young people, according to the student role they have.

Some questions served as a theoretical collector and gave considerable impetus to the research design, which also included the online administration of a questionnaire whose analysis was carried out using quantitative matrices. Here are some questions: "What are the information, training, experiences and representations of sustainability and interculturality? What are the possible links between these two themes? What knowledge and practices are in place or still to be promoted?" Hence the genesis of the stimulus questions, shared by the three scientific partners, which animated the realization of interviews and focus groups as methods which proved to be particularly relevant not only for the purposes of the planned survey, but for having constituted profitable opportunities to activate reflexivity and stimuli for change in the participants involved in the survey. The researchers identified the interview as the most appropriate method for investigating the phenomena from a socio-pedagogical point of view, detecting the ways in which the individual experiences of the participants fit within the phenomena of environmental sustainability and interculturality. The method proved to be appropriate because it was able to stimulate the search for meaning for each student interviewed, accompanied through

the questions asked to better define his thoughts, explain definitions and positions, with the aim of "bring out the meanings, implicit assumptions, tacit rules that guide behavior and give meaning to events". (Tarozzi, 2008, p. 78)

The interview outline was designed on the basis of the literature and the first results that emerged from the quantitative research that the team as a whole conducted and was refined during the administration process (Gubrium & Holstein, 2001; Charmaz, 2006). The text of the interview was divided into two parts referring to the two themes of this work, sustainability and interculturality, each section then articulated in three wide-open stimuli, such as to allow the individual interview to explore the contents in an original way: the fundamental task of the interviewer was to seek a balance between narration and reconstruction of the meaning that the experiences narrated have for the interviewed.

The participants were selected by random sampling and by drawing them from the list of those enrolled in the three-year and master's degree courses of the respective universities. This method of sampling students was chosen to decrease the self-selection bias, which however did not eliminate a certain degree of self-selection on the part of the participants.

The outline followed for the narrative animation of the interviews, is aimed to investigate representations, experiences and stories of everyday life from the prompts of the moderators. The participants were proposed the two key themes of the research, which articulated the course of the meetings: in the first part a reflection on sustainability was proposed, in the second part the boys and girls involved were asked to discuss the theme of interculturality.

The period covered by the research coincided with one of the acute phases of the pandemic emergency with the consequent closure of all university activities in attendance. Interviews were con-

ducted using Microsoft® Teams platform, Google Meet platform and they have been video recorded.

The outcomes analysis, first of all, required a necessary contextualization and a cautious generalization, considering that the corpus of data is closely linked to the characteristics of the contexts in which they were collected and which, as Bateson (1972) would say, are the matrix of their meanings. The analysis implied the identification of "core-categories", that is, the central categories (Glaser & Strauss, 1967) looking for the possible relationship between them through the links between the categories that emerged. Some aspects emerged from the interviews, although cautious in the action of comparative coding, confirm what emerged from the research in particular the specific attention that the "Millennials" place on environmental issues and specifically on the theme of climate change, with a personal investment in terms of voluntary actions, advocacy or protest. Other themes confirming the elements present in the same research concern the influence of the media and social networks on the information-formative level regarding sustainability (i.e. documentaries on Netflix, Greta Thunberg, etc.). The work carried out recognizes the same influence of digital technologies and social media on intercultural issues (i.e. playing with people from other countries on the PlayStation, TikTok, etc.). Interesting is the detection of categories and sub-categories linked to consumption, waste, responsibility, encounter with cultural diversity, the latter emerging more related to travel and less to experiences within friendships or in the community. The semantics are also interesting: in many answers, the use of the terms "interculture" and "multiculture" are often understood and expressed as synonyms or improperly described, but there is also awareness of the presence of forms of exclusion and discrimination against ethnic minorities, the need for policies aimed at integration and inclusion of migrants, curiosity and interest in getting to know people from different cultural backgrounds. There is also a widespread perception

of the school as a context capable of creating bridges of exchange, dialogue and confrontation, a privileged place which, in line with Favaro's thinking, can create areas of mutual understanding (Demetrio & Favaro, 1992), activate processes of inclusion if thought out and acted upon at a pedagogical and social level through the principles of interculturality.

In the following paragraphs we will go into the heart of the students' interviews and their respective analyses, which are a very fertile ground also in terms of the possible implications they entail, in particular on the need for a specific training contribution in relation to the two sectors characterizing the field of investigation which, in our opinion, must necessarily be included in the study plan and enhanced both in terms of targeted research and through new channels that can involve young people also through toolkits and other digital forms useful to reach them more effectively and creatively.

Last but not least, we would like to emphasize that the constant scientific dialogue between the researchers involved in all the stages of the research, as well as being fruitful for the scientific dialogue undertaken, has opened up a horizon of intercultural exchange and particularly valuable networks that we are keen to keep alive over time.

Results analysis, IUSVE corpus of data, Venice Mestre, Italy

Between sustainability and interculturality: experiences and practices

The first stimulus addressed to the participants asked them to recount an experience linked to the theme of sustainability. All the focus groups began by taking for granted the environmental dimension of the concept of sustainability, and this is already an element for reflection: our subjects, some more and some less sensitized to

green issues, assign the term sustainability to the semantic sphere of environmental protection. It has been observed that attention to waste leads to new practices, so being sustainable goes hand in hand with limiting consumption, which has to do with limiting, dividing and reducing, which is one of the three R's of sustainability, together with recycling and reuse.

Sustainability, then, is an attitude encompassing all experiences of life, embracing the environment and people, and in this sense is always enriching, over and above purely economic aspects.

Similarly, reflection on interculturality has revealed how it is a daily aspect of young people's lives, to which special attention is paid on the basis of personal experiences. What is evident is both, sustainability and interculturality, closely concern the personal experiences of the participants, but not in a way that is taken for granted like other aspects of daily life. In other words, sustainable and intercultural practices are in few cases sedimented, more often they are the result of experiences and reflections matured in the course of personal growth. They are therefore not baggage passed on through the process of intergenerational socialization, like so many others, but rather areas that require greater individual awareness and activation. Participants then talk about school, or community, or peer relations, and then about travel as training environments. Those who were able to have intercultural experiences in the family talk about the richness they have today, while the others underline the difference with the previous generations, which they describe as "closed, distrustful, or ignorant". One participant points out that: "Adults have to learn a lot from this behavior of children", i.e. how children relate to all people without preconceptions or prejudices. Another young person underlines that "our parents" are not "informed" and therefore do not have a proper awareness of environmental issues and "unfortunately they don't care". Therefore, it would be good if young people were educated at school, even as children, so

that they could take home these teachings that could then "influence" their parents. In a sort of "reversed socialization process". The new generations become the bearers of values and practices that extend to the previous ones, who would then no longer act solely out of convenience, ignorance or compulsion, but on the basis of a new shared culture.

Information and education

A relevant part of the discussions held within the focus groups concerned information sources, the way in which our participants gather knowledge on the topic of sustainability and interculturality.

A first level of analysis concerns the centrality of the socialization agencies in the first phase of an individual's growth, first of all the family and then the school. In particular, the school is mentioned on several occasions as a source of information and as a place for reflection, comparison and learning about sustainability. Some of them recall having done workshop experiences on differentiated waste collection, especially at primary school, or other awareness-raising activities. In general, the school is attributed a central role in the formation of knowledge but above all of sensitivity towards sustainability, even if its effectiveness is not considered sufficient, more should be done. On the intercultural side, school is a fundamental place, but not so much for knowledge as for opportunities for contact and relations between peers with different cultural backgrounds. It often happens that in the presence of pupils with different backgrounds, cultural knowledge paths are consequently activated. The school is also fundamental for the possibilities linked to trips abroad, such as Erasmus, which, according to our participants, "should be obligatory". Travelling means getting in touch with others, it means opening up compared to the closure that may be present in the family, it means growing as citizens.

In brief, there is no doubt that the school, like the family, is fundamental agents of socialization in the lives of young people. However, when we consider them in relation to two issues that are so topical for a country such as Italy, and in particular for the North-East, which is very advanced in terms of separate waste collection, for example, but not so advanced in terms of immigration, a number of specific considerations emerge. The family, for sustainability and interculturality, is very often a place of "inverted socialization", where it is the new generations that pass on knowledge, values and behavior to the older generations. The school is, above all, a learning environment for sustainability, but it should be strengthened, because what it does is not enough: sustainability is central and the school should put it at the center. Concerning interculturality, it is an irreplaceable place for exchange, relations and social and cultural growth; it could do more in this area too, but the focus is not on top-down education, but on opportunities for dialogue and comparison among peers.

On the topic of sustainability, TV and social media are mentioned as other sources of information —as socialization agencies—. Streaming platforms, in particular, offer compelling documentaries on various topics:

> In my case, the source of information was Netflix [...] I happened, for example, to watch a documentary that talked about pollution all over the world and this, let's say, raised awareness, that is, it pushed me to behave in a more sustainable way, precisely because this documentary showed me that the risk is tangible. (P1-8)

Social media are also considered sources of information, along with websites and the internet in general. This scenario is not surprising, however it should be noted that some of our participants, i.e. those who have this type of source, state that they do not feel sufficiently informed, or that they are only superficially informed. Moreover, information based on documentaries or social networks cannot be considered exhaustive, also considering the

limited influence that schools have had, according to the participants' experiences, in shaping their environmental awareness. There is therefore a lack of information and training in the experiences of these boys and girls.

Alongside the observation of the inadequacy of their own information, two other reflections emerged: a more naive one and a more complex one. The first concerns the possibility of making up for the lack of sensitivity through impactful, even manipulative, communication:

> Television is widely watched so in the sense that for me you could also think of manipulating the masses by increasing advertisements proposing sustainable behavior. (P1-8)
> There is always profit in the middle, someone who wants to make a profit, but I think that it would be enough to have some strong testimonies from famous people or from people who are perhaps more visible […] famous, more visible than others to bring about this change in mentality. (P4-27)

One naively thinks that showing the results of pollution and climate disasters can lead to changes in daily behavior, thus shifting the agency from the subject to an external element that should be so impactful as to bring about change. The naivety of this approach is noted by one boy when he told of compulsory school meetings that used strong images but did not have much of an impact on his classmates. The idea of *strong* images and *strong* testimonies seems to allude to the need to shake sleepy consciences which, once awakened, can no longer pretend that nothing has happened, and therefore appears somewhat simplistic and perhaps even nostalgic for an idea of a manipulable society. Strong testimonies of famous people do exist and are readily available —think of Greta Thumberg, who was only marginally mentioned—, but the ideal suggests something unrealized and perhaps unattainable. On the other hand, there is also more complex reasoning starting from the very quality of the information available:

> From an information point of view we have more than we want. The difficulty is probably in putting all this information together because it's so complex, even when buying a product, for example, there are so many variables to consider that we often don't manage to evaluate them all. So there really is such a complex world that sometimes we are almost overwhelmed by all this information. And also understanding the dynamics behind all these things, having a global view is difficult at least for me. (P1-27)

In these cases, the fatigue associated with too much information and the difficulty to manage it become clear. This is certainly a less naïve reflection than the previous one because it considers not only the amount of information available, but also the ability of the individual to disentangle by himself from the complexity of sustainability issues.

However, there remains a temptation to reduce complexity to pre-packaged answers, such as that offered by P3-27 who concludes his reasoning by saying that there is "a purpose beyond cash that governs us". The fact that someone profits is one of the most frequent loopholes in trying to explain complexity. With regard to interculturality, of particular interest is the statement of some individuals who found insights on the social network TikTok:

> Where once you had to find yourself to make this exchange, now it's much more fluid. In the sense that you take TikTok and you watch the video of someone else who's on the other side of the world, that's it. (P3-27)
> I'm finding quite intercultural and very integrative, if you can say, a social in particular that is mainly used by young people and now, well, everybody is talking about it, that is TikTok [...] I'm noticing that young people more and more are adopting a more and more open and more integrative mentality because if that person [...] a certain person x published a video saying that "I was discriminated against, I had these problems" and so on and so forth, you would see a flurry of comments all positive but in the sense that they gave him comfort, in the sense that they said "Excuse us...

> we apologise for that person there because these things should not happen". (P3-16)

Social networks, especially TikTok, which is scarcely frequented by adults, seem to reduce symbolic and cultural distances and make young people feel part of a digital global generation (Aroldi & Colombo, 2020), thus contributing to the creation of that generational bond from which civic and social participation can spring.

Results analysis, IUSTO corpus of data, Turin, Italy

Complex unity of the "common house"

The representation of the concept of environmental sustainability proposed by the young people interviewed refers to a vision that indissolubly connects ecological aspects with economic and social dimensions. The subject identified with number two clearly expresses this connection when he states:

> I'm going in the direction of eco-sustainability even if reflecting on it then there is also a sustainability of a social type I guess, economic, for example through the aid that a state can give its citizens, just at a monetary level, at an economic level to make everyone's life better. (S. 2)

The dimensions that characterize contemporaneity manifest themselves as an interconnected complex within which every action aimed at improving the quality of life of individuals seems to have to necessarily take into consideration multiple levels. A sectorized vision of the issues risks lowering their problematic nature and impact on the life of humanity as a whole. This too linear view tends to reassure, opening up to "blind, unconscious and irresponsible" positions, incapable of highlighting the gravity and unsustainability of the environmental crisis as it presents itself to our eyes (Ceruti, 2020). We can place in this hyper-simplifying framework the uncri-

tical faith in the future of technology, which in several reflections is identified as the solution on the horizon to get out of the environmental crisis.

On the other hand, the problematic issues regarding environmental sustainability open up competent views on the non-sustainability of contemporary societies built around a strong focus on the individual, with the consequent shift in the background of the community dimension and the widespread emergence of conditions of loneliness, which have been highlighted for some time now (Bauman, 2014). In the same way, the connection of the environmental crisis to the contemporary global economic development appears to be convergent: the current development model, ultimately identified in "techno-nihilistic capitalism" (Magatti, 2009), in "financial capitalism" (Gallino, 2011), compromises the sustainability of the environment. Financial capitalism, compromises the existence of majority portions of humanity, both directly, through the implementation of neoliberal policies that push to the margins the most fragile individuals unable to keep up with the circular movement of production-purchase-consumption, and indirectly by irreversibly defacing the environment in which we live (Ellis, 2020). An interesting synthesis can be found in the words of subject number ten: "The other side, with respect to sustainability, is a bit of consumption without an ethic" (S. 10).

Not a mechanism, but an existence

The environment to which the students interviewed refer does not appear as a mechanical alchemy and the environmental crisis does not assume in their words only the sense of a failure of a mechanism. Environmental balance is described as a process of harmonization that holds together the presence of man, understood as humanity as a whole, with that of other living species and that develops around emotional dimensions:

> We live on an earth that is marvelous both from the terrestrial point of view and in the marine world, in everything that surrounds us. Also because, precisely, the earth gives us so much, it doesn't just give us life but also gives us affection and the animal world. (S. 5)

The Millennial students interviewed seem to approach the theme of environmental sustainability outside the metaphor of "repair" that characterizes mainstream public discourse, since they reject the epistemological dimension that underlies it: humanity is connected and is linked to other living creatures and to the earth in the broadest sense; it is not a dominating element. The biosphere is the home in which the concept of humanity itself is built, in the relationship between human beings and in the vital link with other animal and plant realities. The human being, who is the obvious cause of environmental suffering with the behaviors implemented, is not only engaged in "doing" something to restore the lost balance, but in "being" something different, recovering the overall bond with other creatures and with the earth. One can reasonably read in this attitude a first embryonic questioning of the logic of the machine, of the pervasive affirmation of modern rationality that has long since shown its limits (Benasayag, 2019).

Towards a practice of "conversion"

The change in approach highlighted earlier does not represent a renewed environmentalist ideology, but is presented by the interviewees as a framework of meaning within which specific behaviors are placed that involve everyone in a commitment to daily change:

> If I think of sustainability I think of a way of doing: it's a way of doing also altruistic, let's say, because you think of the good of other people, the good of future generations. But it is also a way of doing things that is respectful of the environment in which we live and of the surrounding nature, so I also think of actions, of

actions that the individual can do and that, on a collective level, bring about positive change. (S. 5)

The list of possible behaviors aimed at protecting the environment or combating climate change that the interviewees propose is very broad and covers different areas of daily life: styles of consumption in general, with particular emphasis on those related to food and clothing, mobility and transport, savings in daily energy consumption and rather sharp turns towards renewable energy. There are also new aspects that seem to open up very interesting research scenarios, which to date have been little investigated in general (Nelson *et al.*, 2021) and even less so in relation to this age group, such as sustainable tourism and the demand for eco-friendly accommodation.

A further element that, at least in part, links the Millennials interviewed to an attention to the environment centered on the dimension of personal change is the frequent presence in the interviews of the theme of volunteering, both in the specific sense of volunteering with an environmental matrix and, more generally, of the proximity to experiences of volunteering in favor of people and contexts considered most fragile: foreigners and populations of countries with a high poverty index.

Opening up to the other

Environmental sustainability and interculturality converge towards an interesting point of synthesis in the words used in the interview of subject number six: “I actually believe that both terms [sustainability and interculture] start, let’s say, from a common base which is that of openness to the other” (S. 6).

Sustainable attitudes towards the environment and openness towards individuals from cultural backgrounds different from our own are based on recognition, attention and respect for others. Po-

sitioning our gaze outside ourselves, attributing to others the very right to live a full existence, recognizing ourselves as part of a "single human family" (Francesco, 2015, n. 52) seem to be the prerequisites for respecting the environment and others. In this way, the double nature of solidarity is realized: in a diachronic sense, through respect for the environment understood as an overall ecosystem, we act in solidarity with future generations; in a synchronic sense, recognizing ourselves through our "common humanity" allows us to welcome others, especially when they reach our territory through complex and dramatic migratory routes.

The words of the students interviewed also show an adequate awareness of the mechanisms of operation of these phenomena, in particular of the close link that exists today between unsustainable behaviors towards the environment and migratory movements of a large portion of humanity. Interviewee number eight expresses the concept in this way:

> In my opinion they have to, there is a need, that [sustainability and interculturality] are reconciled, precisely because I think they are two topics that are absolutely linked, especially for the near future that we might experience. Because of climate change, which will also affect food, probably a lot of people will be forced to migrate, so, as is already happening, but maybe even more so, […] to have to be integrated in whatever place they choose to move to. Probably the way to integrate these two aspects would be to start from ecological, environmental and humanistic policies, for example. The aspects of migration and sustainability, in this sense I see them united. (S. 8)

Even more explicit seems the interviewed number ten:

> I would be inclined to say that [sustainability and interculturality] are linked, that we have to start thinking about it really seriously, because I think this is really the immediate future, because climate change is leading to both desertification and scarcity of raw resources. People who live in certain parts of the planet clearly have as an

> alternative to stay still and risk dying or go elsewhere […] I think they are precisely problems that we must start thinking about, in the sense that they are two of the hottest issues that will accompany us in the years to come, climate change and migration. So we should start to act, even if I don't know the solution. (S. 10)

And this awareness is confirmed as a fact that is not only theoretical or ideal, but calls concretely for a change in lifestyle:

> Both [environmental sustainability and interculturality] are something that are not to our daily life, we have to change lifestyle, both for environmental and intercultural factor and so having an open mind, changing our habits, definitely facilitates this process, this process of change, yes. So being open to the new, for sure, is one of the influencing factors. (S. 7)

Information

This part of the survey finally allowed for a comparison with the theme of sources of information: in particular, in relation to the age of the population targeted by the research, attention is focused on the new media as places in which a "public space" of engagement on the themes of sustainability and interculturality is constructed (Marini *et al.*, 2017).

While there is no lack of references to the family and school (primary and secondary) as places in which an early inculcation to the issues in question takes place, both in terms of values and behaviors, the students interviewed repeatedly cite sources that can be traced back to the web or to pay television platforms, in particular Netflix. Lacking, except in a couple of interviews, are references to more traditional media such as print newspapers and free-to-air television:

> The main [source] I always consult is YouTube, because on YouTube I mainly follow some news channels. If you want I'll even give you the names. The one that I follow the most, every day of

> the week is called "Breaking Italy", a news channel that every night does 20 minutes/half an hour of news, the ones that are chosen most relevant. Then, even if a little less, more for questions of sustainability, there is another channel called "Link for Universe", which deals mainly with space issues, but also sometimes with aspects of sustainability. Another channel instead is called "Zoo Sparkle" and it really deals with animal issues and sustainability. Then I would say other Facebook and Instagram channels, there more for the news newspaper, so La Stampa, Repubblica the Corriere mainly and then I would say TV no, as a source of information no. (S. 9)

The contents that attract the interest of the young students interviewed range from sustainability in the different industrial productions (fashion, fishing, or means of locomotion) to climate change and its consequences on populations and migratory processes. In particular, the theme of increasing desertification of territories is referred to in several interviews.

An issue that emerges in the background of the interviews in the relationship with the sources and that could be the object of further investigation is the position of users that the young people interviewed have with respect to the themes: none of the eleven interviewees expressed an active participation in the debate, for example through the production of posts or as the owner of specific formats on social media.

Results analysis CES Don Bosco corpus of data, Madrid, Spain

Three topics are dealt with in this first field: conceptual representation of environmental sustainability, attitude to sustainability, assessment of economic development from the human rights perspective.

Concept of environmental sustainability

The conversation key concepts linked to sustainability appear as it follows (in parentheses, there is the participant's number in the transcription of the focus group conversation): *equilibrium*, understood as the symbiotic relationship between nature and humans at different levels, environmental, social, economic, and personal (4); *continuity*, understood as the guarantee of a future for everyone (1); *consumption*, as a contrary, antithetical concept to sustainability (12); *misuse*, in line with the previous concept, the sustainability concept means the exclusion of resource misuse (11).

The terms underline the dual nature of the representation, the projective nature (balance, continuity) and the critical nature (consumption and misuse). Their vision is based on their perception of Earth's limited resources, limited by quantity and time; and the conversion of a natural human quality (habit) into a need (7).

Young people and environmental sustainability

The second topic is about the attitude to sustainability, if they are aware of it, if they are concerned.

Awareness understood in cognitive/informative terms, they assess the degree of awareness as excessive, classifying themselves as "a very aware generation" (1, 8). But as a result of the disassociation between knowledge/information and awareness, "insufficient awareness" (9, 10, 11) is claimed as inconsistent attitudes are adopted (1), such as selfishness and conformity as awareness requirements are deemed to be satisfied by very limited practices. (8, 11) and unawareness of the limitations on the resources the Earth can provide (19).

From a more radical viewpoint, from a more social and less individualist perspective of the representation of sustainability, a

more critical attitude is adopted. Understanding that they participate in the system, they say “we are living in a system that perpetuates continuing as we are and lack of awareness” (10, 11). It is not inconsistency on the part of individuals or groups which determines their attitude, but their belonging to and identifying with a system that determines them.

They also project the same critical attitude with certain specific expressions held to be “trendy” such as participating in a Greenpeace publication or action, as they see big mistakes in them as isolated and uncoordinated actions (9).

More generally, criticism is aimed at the type of consumerist society, participation in that society, expressed in attitudes like “presentism”, “attitudes of misuse, undue appropriation”, an irresponsible attitude to the Earth’s resources. “Food from this year is wasted so it can be consumed next year” (4); “we have usufruct over something which is not at our disposal, because it is not our property: that is the relationship between humans, the environment and natural resources” (4).

Economic progress and human rights

Economic progress and sustainability are perceived as a problematic relationship. That issue has been evident from the start of the pro-sustainability movement when in 1983, the United Nations constituted the World Commission on Environment and Development (WCED) to prepare a report on environment and the global problematic to the year 2000 and beyond, including proposed strategies for sustainable development (WCED, 1987, p. 1).

The topic of conversation is “perception of the problematic relationship between development and sustainability” from the Human Rights perspective.

Firstly, Human Rights and economic progress are said to be incompatible in the economic/capitalist context; "the value of a thing is its price, a quantitative value" (the higher the value, the higher the price); the value of the individual is reduced to the price of things: just like things, the individual also has a price (10). In contrast, in the context of Human Rights, the nature and value of the individual stems from their dignity, the value of a human being is to be a person (10).

From less radical positions, it is said that "sustainability does not involve renouncing economic progress" (1, 12). In fact, more developed countries respect human rights and the demands of nature. Respect for human rights-economic progress: in fact, human rights are more respected in highly developed countries than in emerging countries, China, India (1).

Going deeper into analysis of the problem and taking sustainability requirements beyond compatibility with Human Rights, it is said there is a need to change the understanding of economic development by replacing rational ethics, which has led to the current situation, with ethics of the heart (12). One expression would be to change co-existence environments, replacing megacities, exponents of purely quantitative rational development. (4), with small cities.

Without going into greater depth, reference is made to major problems that purely economic development poses for sustainability: the relationship between developed countries and poor/developing countries; the problem of waste production/recycling; the problem of immigration: how it is compatible with economic progress, the right to immigration, the right to work for everyone.

Finally, they were asked to assess Agenda 2030, how they see it: they regard it as "a utopian dream in a dystopian future" (10), but they also see it as "feasible" despite the difficulties.

Interculturality

It is as a social phenomenon, is part of the social dimension of sustainability, a society's ability to ensure human well-being, (safety, health, democratic education, participation, justice) equitably distributed among classes and genders. Culture, like the economy, community, technology, is a social subsystem (Parsons, 1976).

The topics for debate regarding interculturality are similar to those for sustainability. Firstly, students' representations of interculturality; secondly, the assessment of interculturality according to the diversity it involves; and thirdly, the experience of interculturality considered from a generational rather than an ethnic perspective.

Intercultural stereotypes: singularity-diversity dialectics

Based on a functional representation of culture as rules for both the individual and the group, basically three representations of interculturality are projected: a dialectical representation, a conflictual representation, and a dynamic-interactive representation.

1. *Dialectical representation*. The dialectical nature stems from the contradiction involved in cultural stereotypes for the individual and for the group in an intercultural context.

Cultural stereotypes within a group involve a contradiction in both the individual and the group. The individual experiences this contradiction firstly by feeling the need to adapt to the group's stereotypes, such as roles or status; but at the same time they feel the need to be assertive from the perspective of their uniqueness.

The same contradiction is felt by the group, because as stereotypes are the means by which the group asserts its identity, they suppress diversity. This dialectical representation gives rise to the problem posed by interculturality: how is it possible for individuals to

adapt to the group without renouncing their uniqueness and how can they preserve in the group the identity conferred upon them by stereotypes as their unity is declared while guaranteeing diversity? (7).

2. *Conflictual representation*. The conflicting nature of a representation arises from the stereotypes which involve intercultural contexts. Stereotypes can be problematic for both the individual and the group. For the individual, because they carry out the same function as the group's prejudices and prior judgments on and rejection of the individual (11). The detrimental function of the stereotype involves hiding the individual in the group, taking away their personality (19). Stereotypes operate as instruments for rejecting the individual in the group. This is what happens to someone with a piercing, which can hinder their access to a job or put them at a disadvantage compared to others (2).

Something similar happens in the relationship of the group and interculturality. The conflictive nature of interculturality is reflected in its antithetic ambivalence for society: different cultures enhance the richness of a group, but make co-existence problematic: Minority cultures give rise to social conflict, such as gangs (1). Conflicts do not only arise from minority group and majority group interaction, but also from interaction between minority groups (1).

3. *Dynamic-interactive representation*. Then again, stereotypes are understood as dynamic-interactive cultural representations. They enable individuals to interact in the group (4). A stereotype, such as a role, is the individual's response to the group's expectations. In certain groups (educators) as the assimilation of a student to a category which can lead to a more personal relationship (12). This stereotype conditions the interaction of the individuals in the group (4).

4. *Valuation: interculturality and diversity*. It is about seeing what interculturality contributes to society: if interculturality is seen as interaction of majority groups and minorities made up of eth-

nic groups different to the majority, cultural diversity is seen as something that enriches a society, it offers the particularities of each group to the entire social group (4), it makes societies more tolerant (9). A consequence is deduced from this complementarity: respect and the non-imposition of one culture over others (9).

5. *Generational experience*. The idea was to see the experience of interculturality in an immediate and general point of reference, accessible to all and not as an experience linked to certain conditions like geographical and spatial conditions during stay in a country other than one's own and with people from other countries. For that reason, if the cultural subject is understood not as an ethnic group but as a generation, the experience of interculturality in the intergenerational experience in the family context becomes the object of conversation.

The emphasis is placed on the factors that introduce intercultural character within a family: technology, forms of co-existence (tolerance, in relation to racism, gender equality, etc.) (4); generational differences (10); intergenerational cultural difference is caused by the varied understanding of family roles within the family (parents and children do not see the role of each progenitor or kinship roles in the same way) (1); origin of cultural differences, everyone's time of life is different, corresponding to two different historic moments (5). It is highlighted that cultural differences do not mean getting rid of/ throwing away other cultures but sharing cultures: firstly, by not recognizing cultural dumps, there are no cultural dumps; and secondly, generational co-existence should be prioritized over family conflict (12).

In some way it can be said that in a micro-cultural context some elements of a macro-culture are reproduced.

Brief conclusions

The focus groups and interviews represented a particularly valuable opportunity for reflection (in groups and by individuals) on the

meanings and insights linked to the proposed themes, generating many reflective aspects that also led to the expression and sharing of some difficulties regarding one's own position. It may be quite obvious that none of the participants expressed a lack of interest in sustainability and interculturality, given the situation, but beyond the social desirability of the themes, they seemed sincerely important in the experiences of the participants, who gave significant testimony in various aspects. This clarification serves to highlight the presence of the two themes in the agendas of our participants, but also the need to continue along this path in order to increase awareness.

Sustainability and interculturality seems to have both social representations. The analysis approach pursued by all researchers involves understanding how to interpret and give meaning to both phenomena. Representation integrated by two types of factors, cognitive ones, mainly from information received and processed and social and interaction factors focused on social elements.

In the representation of environmental sustainability, the content is perceived as being organized in two directions, one projective, i.e. looking to the future, and the other of a critical approach, which privileges criticism of the type of society, strategies adopted to counteract the effects of the economic development model built without taking into account the Earth's resources and the natural quality of human beings.

From the representation of interculturality, a semantic field can be established with key terms such as equality, tolerance, respect, inclusion, equity, interaction, acceptance, difference, coexistence, respect, integration, identity, process, communication, ethnic group, cohesion, recognition, culture, persons, construction and understanding.

In several occasions, the participants mentioned education in sustainability and interculturality to counteract the reproductive na-

ture of the meanings of the society of economic development as a mono- or multi-cultural society based on a particular form of acquiring and communicating knowledge.

The social representations projected in relation to the environment and interculturality shows the correlation between saying and doing in pedagogical practice. It involves training/education based on current problems, considering them and adopting a position on the problems in both fields.

In conclusion, it results particularly relevant and urgent the need to invest further in the themes so as to achieve a real impact on daily practices and, more generally, on lifestyles. We believe that this step is possible both by implementing the training offered in university curricula and by including innovative languages capable of embodying good practices of integral ecology and interculturality.

Bibliographies references

Aroldi, P., & Colombo, F. (2020). Media, Generations, and the Platform Society. In Q. Gao & J. Zhou (Eds.), *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 567-578). Springer.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.

Bauman, Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Feltrinelli.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita e Pensiero.

Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Edizioni Qiquajon.

Charmaz, K. (2006). C*onstructing Grounded Theory. A practical Guide thought Qualitative Analysis*. Sage.

Demetrio, D., & Favaro, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La Nuova Italia.

Ellis, E. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la terra dell'uomo?* Giunti.

Francesco I. (2015). *Laudato Si'. Lettera Enciclica sulla cura della nostra casa commune*. Città del Vaticano.

Gallino, L. (2011). *Finazcapitalismo. La società del denaro in crisi*. Einaudi.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (Eds.). (2001). *Handbook of Interview Research. Context and Method*. Sage.

Magatti, M. (2009). *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecnonichilista*. Feltrinelli.

Marini, R., Fioravanti, G., Gerli, M., & Graziani, G. (2017). Giovani, nuovi media e percorsi di orientamento nello spazio pubblico. *Sociologia Italiana*, (10), 139-161.

Nelson, K. M., Partelow, S., Stäbler, M., Graci, S., & Fujitani, M. (2021). Tourist willingness to pay for local green hotel certification. *PLoS ONE*, *16*(2), e0245953. https://doi.org/10.1371/journal

Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Revista de Occidente.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Carocci.

¿Global, Glocal or Local? The Representations of European University Students Spanning from the Environmental Ecosystem to the Human Ecosystem

¿Global, glocal o local? Las representaciones de los estudiantes universitarios europeos desde el ecosistema ambiental hasta el ecosistema humano

Davide Girardi[1]
Claudia Chiavarino[2]
Alessio Rocchi[3]

1 Doctor en Sociología, máster en Inmigración, Fenómenos Migratorios y Transformaciones Sociales y licenciado en Ciencias Políticas. Es coordinador de investigación del Departamento de Pedagogía del IUSVE.

2 Psicólogo y psicoterapeuta, doctor en Psicología por la Universidad de Birmingham (Reino Unido). Es profesor titular de Psicología y Psicometría, y responsable de investigación universitaria en el Instituto Universitario Salesiano de Turín (IUSTO).

3 Educador, pedagogo y licenciado en Teología. Fundó, coordinó y dirigió diversos servicios socioeducativos; fue director de instituciones de formación y durante tres años fue profesor contratado en la Universidad de Turín. Desde 2010 trabaja en el Instituto Universitario Salesiano de Turín (IUSTO), donde es miembro de la Junta Directiva y hasta 2019 ocupó el cargo de director general. También es gerente general y jefe (interino) del Área de Ciencias de la Educación, y profesor titular de la cátedra pedagógica. Dirige la serie IUSTO-Estudios e Investigación, que fundó en 2015.

Abstract

International research is starting to relate, in the context of citizenship competences, attitudes and behaviors linked to attention to the environment and to interest in people from an intercultural perspective. However, the reciprocal articulation of these two macro-dimensions is still an open subject, in particular for European cohorts born between the end of the 20th century and the beginning of the current century. A survey was conducted in seven universities of the IUS network across four European countries (Italy, Spain, Czech Republic, Slovakia), reaching 3.647 students. The questionnaire focused on behaviors, knowledge, attitudes and values related to environmental protection and intercultural competence. The data were first treated with principal component analysis and multiple correspondence analyses to create typological groups (four for each battery of items). Then, the distribution of these groups was observed with respect to the country of origin. The analyses detected interesting differences among groups: some show a "virtuous" interest in both dimensions (environment and interculture), others are more ambivalent and focus only on certain aspects of each dimension; still others show a greater withdrawal, especially at the intercultural level. The groups show different trends also based on the country of origin. A multifaceted picture emerges, suggesting that both on the intercultural level (human ecosystem) and on the environmental level (environmental ecosystem) we should structure educational-training practices that take into account these complex and nonlinear patterns.

Keywords

Citizenship, Environment, Interculturality, Education.

Resumen

La investigación internacional comienza a relacionar, en el contexto de competencias ciudadanas, actitudes y comportamientos vinculados a la atención al entorno y al interés por las personas desde una perspectiva intercultural. La articulación recíproca de estas dos macrodimensiones sigue siendo un tema abierto, en particular para las cohortes europeas nacidas entre finales del siglo XX y principios del siglo actual. Se realizó una encuesta en siete universidades de la red IUS en cuatro países europeos (Italia, España, República Checa y Eslovaquia), llegando a 3647 estudiantes. El cuestionario se centró en comportamientos, conocimientos, actitudes y valores relacionados con la protección del medio ambiente y la competencia intercultural. Los datos fueron tratados primero con análisis de componentes principales y análisis de correspondencias múltiples para crear grupos tipológicos (cuatro para cada batería de ítems). Luego, se observó la distribución de estos grupos con respecto al país de origen. Los análisis detectaron diferencias interesantes entre los grupos: algunos muestran un interés "virtuoso" en ambas dimensiones (medio ambiental e intercultural), otros son más ambivalentes y se centran solo en ciertos aspectos de cada dimensión; otros muestran un mayor retraimiento, especialmente a nivel intercultural. Los conglomerados muestran diferentes tendencias también en función del país de origen. Surge un cuadro multifacético que sugiere que tanto a nivel intercultural (ecosistema humano) como a nivel ambiental (ecosistema ambiental) debemos estructurar prácticas educativo-formativas que tengan en cuenta estos patrones complejos y no lineales.

Palabras clave

Ciudadanía, medio ambiente, interculturalidad, educación.

Introduction

We are facing the most difficult sustainability crisis of all times. The 1987 World Commission on Environment and Development (WCED)'s report entitled *Our Common Future* defined sustai-

nable development as "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs". Thirty-five years after this report, endangered global peace, climate change, pollution, water scarcity, poverty, social inequality, overpopulation and overconsumption are the challenges with which today's young generations are confronted and that call for urgent and drastic change. The United Nations have included seventeen Goals in the 2030 Agenda for Sustainable Development: among them, some are specifically concerned with the environmental ecosystem (Affordable and clean energy, Responsible consumption and production, and Climate action, just to name a few), while others are dedicated to the development of the human ecosystem (i.e. No poverty, Reduced inequalities, Peace, justice and strong institutions) (United Nations, 2018).

Economic development has triggered environmental degradation, i.e. the reduced capacity of the environment to meet social and ecological needs (UNISDR, 2007). This has caused depletion of resources (air, water, soil), destruction of whole ecosystems, and wildlife extinction. The new forms of migration, together with the fast growth of communication technologies, have vanished the borders between countries, and globalization has generated unprecedented forms of social and cultural diversity. Coexistence of different cultures is more evident than ever before, especially in the large urban centers of the world. The younger generations shape and are shaped, on one side, by "traditional" social ecological contexts and settings (i.e. home, school, neighborhood, nation of origin and of residence) (Bronfenbrenner, 1974) and, on the other side, by a "network society", where people live and act in relation to long-distance, "virtual" peers and online communities (Castells, 1996). The dynamics in which they are immersed play out both locally and globally.

As interconnection increases, exposure to global cultures fosters more and more opportunities to develop global identities and

forms of global citizenship. Global citizenship is defined as "awareness, caring, embracing cultural diversity, promoting social justice and sustainability, and a sense of responsibility to act" (Gibson & Reysen, 2013). Global citizenship allows us to take a global perspective on a number of topics relating to everyday actions and contexts (i.e. attention to the environment, openness to other cultures). An interesting study by Reysen and Katzarska-Miller (2013) showed that global citizenship identification predicts pro-social values such as intergroup empathy and helping, social justice, environmental sustainability, valuing diversity, and responsibility to act for a better world. In particular, the focus on sustainability and sustainable development is crucial to increase awareness of our daily behaviors' impact on the complex interplay of environmental, social and economic issues and to influence our actions as local and global citizens (Moore, 2005).

Educating towards global citizenship and sustainability has been strongly emphasized as one of the fundamental missions of both educational systems and institutions at the international and global level (Farahani, 2014). The need to integrate sustainable development into all levels of formal education and in informal and non-formal education programs, has been highlighted in the Johannesburg Plan of Implementation (JPOI), adopted in 2002 by the World Summit on Sustainable Development (WSSD). Universities in particular have been identified as playing a crucial role in promoting sustainable development: on one side, they educate societies' future decision makers and, on the other, they generate and transfer knowledge reflecting on and innovating society (Barth & Timm, 2010). Universities can provide students with the knowledge, skills, values and attitudes which can enable them to be aware, critical and sociable citizens, and to play an active role in the world community (McNicoll, 2000). In particular, engendering global citizenship identity leads students to endorse pro-social values (i.e. valuing diversity) and behaviors (i.e. environmental sustainability) and supports them in facing this interconnected world (Gibson & Reysen, 2013). Howe-

ver, to date, research on university students' perceptions of global citizenship and sustainability is still scarce.

In the context of citizenship and sustainability competences, international research is starting to relate attitudes and behaviors linked, on the one hand, to attention to the environment (environmental ecosystem) and, on the other hand, to interest in people from an intercultural perspective (human ecosystem). Theoretically, this makes perfect sense, since the environmental and the social dimensions have been identified —together with the economic one— as critical components of the definition of sustainable development (Giddings *et al.*, 2002; Milbraith, 1989). There can be no sustainable development without environmental protection or security: inefficient use of environmental resources hinders development (McFarland *et al*. 2012; Renger & Reese, 2017). Similarly, intercultural competence does not entail the ability to live in passive coexistence with other cultures, but the achievement of a sustainable way of living together in multicultural societies (Nelson *et al.*, 2009). In 2009, UNESCO stated that "well-being, social justice, cultural diversity and intercultural dialogue, human development and the health of our planet are inextricably linked" (Tilbury & Mulà, 2009). The integrative examination of environmentally friendly and socially just development is crucial in order to structure efficient educational actions in a globalized world aimed to achieve a sustainability transition (Gadotti, 2008; Nordström, 2018).

In educational contexts, field research suggests that the reciprocal articulation of these two macro-dimensions deserves a deeper analysis. For instance, students have been shown to over-emphasize the environmental dimension and to under-emphasize the social dimension (Barth & Timm, 2011; Summers *et al.*, 2004; Tuncer, 2008). For the European cohorts born between the end of the 20th century and the beginning of the current century, a growing attention to the ecosystem has become a very widespread trait, albeit in terms that are often declarative or in any case linked to some "minimum practi-

ces" of attention to the environment. For instance, a frail correspondence has often been observed between a strong "in principle" stance for sustainability and sustainable development, and the degree of knowledge of the corresponding concepts (Azapagic *et al.*, 2005; Kagawa, 2007; Stir, 2006). This knowledge gap and lack of critical understanding of the phenomena translates into "light" sustainable behaviors, such as recycling, energy and/or water saving, while more radical proposals for change tend to be less frequent (Kagawa, 2007).

At the same time, those same cohorts were able to experience an international mobility (for study or work) largely unknown to the previous cohorts, albeit brutally interrupted by the pandemic still in progress. These cultural substrates have allowed the development of civic skills potentially capable of overcoming the national frame that characterized the "short century" until the advent of the globalized era. The latter, on the other hand, did not only push open attitudes, also accentuating reactive dynamics and a return to the so-called "imagined communities" (Aroldi & Colombo, 2020; Cavalli, 2004; Corsten, 1999). It is therefore interesting to understand how for European cohorts of the new century —often depicted as "intrinsically" cosmopolitan— such bridging orientations can be transversally assumed and where, instead, there are more complex colors in which to find ambivalences, if not contradictions.

In sum, if the values of global citizenship are the key in preparing individuals to act sustainably in an increasingly interconnected world, the degree of adherence of the Z-generation to these values and how strong is the association between interest for the natural and for the human ecosystem is far from granted. In addition, whereas values are considered relatively stable over time, there is agreement on the notion that people's behaviors are not always aligned with the values they declare. Behavioral change theories suggest that, besides values, others constructs contribute to determine what actions we will actually engage in. In particular, according to expec-

tation-value theories, behavioral choices depend on individuals' attitudes, that is: their beliefs and dispositions about the possibility that the behavior will determine the specific desired outcomes (i.e. "If I go to work by bike, I will contribute to reducing pollution"). In turn, attitudes are influenced by information, beliefs and assessments regarding the possible outcomes of the behavior ("Pollution reduction is important") (Fishbein & Ajzen, 1975). According to Ajzen's theory of planned behavior (1991; 2011), subjective norms (beliefs about what close people expect from us) and perceived self-control (assessment of resources and skills possessed, and of environmental barriers) also influence the individual's final behavior. The picture that emerges is complex and variegated.

Against this background, a survey was conducted on students of seven universities belonging to the IUS network in four European countries (Italy, Spain, Czech Republic and Slovakia).[4] The objective of the research was to investigate the complex interplay of knowledge, values, attitudes and behaviors linked to attention to the environment (environmental ecosystem) and to interest in people from an intercultural perspective (human ecosystem). The hypothesis, exploratory in its nature, is that ambivalences, and even contradictions, may be found between values, attitudes and behaviors associated to respect and protection of the environmental and human ecosystems. Moreover, we expect that differentiable value and behavioral patterns may be detected among the European countries.

4 This is a transnational quali-quantitative research, proposed and coordinated by the IUS Education Group Europe. The research was designed and conducted by a group of researchers belonging to three academic institutions (CES, IUSTO, IUSVE). The overall structure of the survey consisted of a questionnaire, some focus groups and individual interviews. The researchers worked in part jointly and in part divided into two commissions, one focused on quantitative data and the other on qualitative aspects. This article illustrates some of the evidence drawn from a selection of items in the questionnaire.

Methods

Participants

Seven out of the nine universities belonging to the European network of Salesian Institutions of Higher Education (IUS) accepted to participate in the study. Four European countries were involved: Italy (IUSVE, IUSTO, UPS), Spain (CES, EUSS), Czech Republic (JABOK) and Slovakia (IJB). A total of 3,647 students responded to the survey out of a target population of 6,197 students (57 %). The sample included students mainly from Italy and Spain, due to the larger size of the universities in these two countries.

Tools

The survey involved the use of an ad hoc questionnaire, including 52 items, divided into three sections: the first, related to environmental sustainability, investigates daily behaviors, sources of information and orientations linked to environmental protection (22 items); the second section, related to interculturality, investigates behaviors, knowledge, attitudes and values linked to intercultural competence (17 items); the last section collects the socio-personal data of the participants (13 items). The questionnaire was partly constructed based on questions already used in national and international surveys, and partly using new questions. It was then digitized using the Lime Survey platform, tested according to an "expert review" process and sent to the target subjects.

Methodological design and procedures

A descriptive cross-sectional design was used. For each country, we sent out an initial link to the questionnaire, followed by two further reminders to encourage participation of all the target population. Overall, the survey took place during October 2020-April 2021: 1,447 participants completed all the responses of the questionnaire.

The response rate for the completed questionnaires ranged from 23.5 % (EUSS) to 48.9 % (JABOK).

Statistical analysis

In order to identify underlying patterns in the responses, only data from questionnaires with complete responses and relating to the batteries of the most relevant items were analyzed. The relevance of the items was defined using specific correlation matrices.

The analysis strategy consisted of two steps. Firstly, we analyzed a number of batteries approximating the macro-dimensions of socio-environmental sustainability and intercultural perspective. The different items for each battery were treated by principal component analysis and multiple correspondence analyses, in order to identify synthetic groups starting from the distributions observed for each item and then proceeding to the creation of typological groups, four for each battery. Secondly, we analyzed the disaggregation of these groups for each country, with statistical significance defined using the "binomial test". The analysis was carried out using SPSS 27.0 and "R" software.

Results

The analytical strategy of the results presented below involves a twofold process. First, we highlighted the nuances and differences on both orientations towards the environment and representations of interculture. Second, we focused on the trends by country. Overall, the hypothesis is that global trends may be underpinned by differences that are not immediately evident, but are nevertheless present, making the interpretative framework more complex.

Environmental "sustainability"

The first battery, drawn from the European values study, aimed at approximating the man-environment relationship. This bat-

tery is particularly important, because it specifically addresses one of the value complexes that have recently marked the transition from "materialist" to "post-materialist" values (Inglehart, 1997); the "materialist values" are based on possession of material goods, while the "post-materialist values" are related to subjective well-being, including access to certain opportunities.

For each item, we focused on the most discriminating scores (8-10 range). The item that collected the largest share of responses was the willingness to donate money to prevent damage to the environment (51.0 %), followed by the concern for the interference between man and nature (50.6 %) and the awareness that most people are not really interested in environmental protection (43.6 %). The items on the decisive role of technologies, on the incompatibility between economic growth and environmental protection, and on the already adequate space that environmental protection takes up in the policies of States) had a lower score (8-10).

Table 1
Using a score from 1 to 10, what is your level of agreement with each of the following statements? (%, scores 8-10)

I would donate money if I were sure it would be used to prevent damage to the environment	51.0
When humans interfere with nature there are often disastrous consequences	50.6
In the near future, technologies will solve most of today's environmental problems	13.1
Economic growth and environmental protection are incompatible; it is necessary to favor one or the other	8.9
Environmental protection currently takes up an adequate space in the policies of States	5.5
Most people are not really interested in environmental protection	43.6

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

This “ex post” reconstructed ranking, however, does not allow us to grasp the correlations that might exist between the participants’ answers to different items. Therefore, we subsequently explored whether synthetic traits emerge among the respondents.

Table 2

Orientations towards the environment, groups (%)

Pessimists	24.1
Worried	25.9
Lukewarm	25.2
Satisfied	24.8
Total	**100.0**

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

The groups obtained from the analysis of the trends were well defined. The distribution allowed us to identify quartiles, since the proportion for each of the identified groups varied between 24 % and 26 %. The “satisfied” group believes that environmental care already has enough attention in State policies, is confident in the “saving” role of technologies, and believes that economic growth and environmental care are not necessarily in contrast with each other. In contrast, the “pessimists” are much more willing to give money to prevent damage to the environment, but also more convinced that most people care little about the environment and that human interference with nature leads to disastrous outcomes. In the middle are the “worried” individuals, who mostly replicate the trends of the “pessimists”, and the “lukewarm”, who —although in the opposite direction compared to the “worried”— do not share the same confidence in technology and policies as the “satisfied”. At the territorial level, Spain stands out significantly for the presence of the “satisfied” (32 %), while the “worried” are found mainly in Czech Republic (41 %).

This analysis clearly supports the working hypothesis: that within the framework of widespread and growing attention to the environment of young people there are, however, important differences regarding the perception of human impact, the issue of economic growth and the role of technology.

These differences are confirmed by the results emerging from a different question, linked to environmental sustainability issues, but aimed above all at understanding that can make a decisive contribution to it in the future. The response items included different subjects, both public and private: citizens, companies, scientists, States, international organizations, associations, social movements, or other subjects freely indicated by the respondents. We know, in fact, that sustainability is today the result of a combined action at several levels, in which subjects with different competences act. This plurality can also be detected in the responses of the young people interviewed.

Table 3
In your opinion, which of the following will make the greatest contribution to environmental protection in the future? (%, averages)

Citizens	49.5
Companies	24.4
Scientists	26.3
States	20.0
International Organizations	26.6
Non-Governmental Associations	14.9
Social Movements	23.7

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

Based on the average scores attributed to each item, the highest contribution to environmental protection came from citizens (with

49.5 % of responses), followed by international organizations (26.6 %) and scientists (26.3 %). Less important were considered companies (24.4 %), States (20.0 %) and non-governmental associations (14.9 %). The general trends did not show remarkable differences between Countries, although in Spain social movements had a higher, statistically significant value (36.2 %), while companies were significantly less present (7.4 %) compared to the aggregate general values. More generally, the key result is the value attributed by respondents to citizens. This recalls the decisive role played by practices, whereby environmental sustainability is everyone's responsibility, rather than just a theoretical issue.

Attention to the environment does not appear to be a "flat" horizon, with which the younger generations do not actively engage. Younger generations have progressively become more sensitive over time. It is, however, also a debated and non-linear issue. The aim now is to understand whether this diversification is also a feature of the other important dimension we are investigating: intercultural openness.

Intercultural openness

We will analyze two relevant batteries of the questionnaire, first describing the trend of the simple frequencies and then using the synthetic analysis approach already employed in the previous section.

The first of these batteries explored respondents' perception of being "sensitive" to various expressions of difference: religion, "ethnicity", gender, socio-economic status.

Table 4

Using a score from 1 to 10, how much do you agree with the following statements? (%, scores 8-10)

I am sensitive to respect for religious differences	68.0
I am sensitive to different expressions of ethnicity	69.9
I am concerned about ethnic inequalities	52.9
I am concerned about gender inequalities	66.1
I am sensitive to people with a lower economic status	65.7
The social status of a person does not affect the way I relate to him/her	75.7

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

We focused on scores 8 to 10. The highest scores were observed for "the social status of a person does not affect the way I relate to them" (75.7 %), "I am sensitive to different expressions of ethnicity", and "I am sensitive to respect for religious differences". Gender inequality and attention to economic differences are also on a similar level, with more than six out of ten responses. Once again, however, the analysis by single item does not allow us to account for the possible interplay between different orientations.

Table 5

Attitudes towards differences, groups (%)

Intersectionals	37.7
Symbolics	17.6
Gender-centrics	23.3
Culturalists	21.5
Total	**100.0**

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

A synthetic re-composition allowed us to explore the interaction between single items. The first emerging typological group is that of the "intersectionals" (37.7 %): for them, attention to differences is not fully described by a given single item, but rather by the overall consideration of the items, although they appear to be relatively less concerned about religious and ethnic inequalities.

The second typological group is also characterized by a complex perspective when approaching to differences: the "symbolics" (17.6 %) show relatively more respect for religious and ethnic differences, but the difference with the "intersectionals" is not so marked. However, the difference is remarkable with the other two groups. The "gender-centred" (23.3 %) are distant and much less sensitive to the declinations of socio-cultural plurality, with the sole exception of gender inequalities. With respect to this form of inequality, the "gender-centrics" are very close to both the "intersectionals" and the "symbolics". The "culturalists" (21.5 %) are rather close to the "intersectionals" and the "symbolics", but only on religious and ethnic differences.

Disaggregating the data by Country, students in Spain and Slovakia are more concerned about gender inequalities (44.1 % and 55.6 % for gender-centrics, respectively). On the contrary, "gender-centrics" are significantly less represented in Italy (19.2 %), while "culturalists" and "symbolics" are least represented in Spain (9 % and 8.5 %, respectively).

A second battery aimed at intercultural openness explored the interviewees' personal involvement rather than their general orientations towards inequalities. In particular, we explored the "collaborative" attitude of the interviewees towards the possibility of cooperating on specific projects only with people or professionals from their own Country or also with people from other Countries; this is the "adaptive" attitude, namely the capability of adapting

only to rules and habits of one's own "culture" or, also, to those of another "culture" when one is abroad.

Table 6
Using a score from 1 to 10, how much do you agree with the following statements? (%, scores 8-10)

I try to adapt to the rules and customs of my culture	56.4
When I am in another Country, I try to adapt to the rules and customs there	71.9
Before starting a project with people from my Country, I try to know them well	63.2
Before starting a project with people from other Countries, I try to know them well	66.7
To achieve the objectives of a project with colleagues from my Country, I try to have a positive interaction with them	82.9
To achieve the aims of a project with colleagues from Countries other than my own, I try to have a positive interaction with them	84.1

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

Similar to previous analyses, the description of simple frequencies is the backbone for the subsequent in-depth analysis by groups. Again, we focused on scores 8 to 10. The young people involved in the survey are mainly convinced that the key to good collaboration is the search for positive interaction, no matter whether with people from a different Country (84.1 %) or from their own (82.9 %). The positive interaction stemming from the commitment within the framework of a project prevails over other modes such as adaptation ("when I am in another Country, I try to adapt to the rules and customs there", 71.9 %; "I try to adapt to the rules and customs of my own culture", 56.4 %), but also over a preliminary rather than a procedural knowledge ("before starting a project with people from my Country, I try to get to know them well", 63.2 %;

"before starting a project with people from other Countries, I try to get to know them well", 66.7 %).

Table 7
Willingness to work with people of different cultural backgrounds, groups (%)

Executives	22.3
Culture-centred	27.3
Autonomous	25.4
Adaptives	25,0
Total	100.0

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

The analysis by groups replicates only in part this sort of "tripartition" described using simple frequencies. As in the case of the European Values Study, we could identify almost quartiles (values between 22 % and 27 %): the "executives" (22.3 % of respondents) are characterized by their ability to collaborate on a project with other people regardless of their country of origin, but less than the "culture-centred" (27.3 %) and the "autonomous" (25.4 %). While the "culture-centred" are much more represented among those who indicate that they adapt to the rules and habits of a certain cultural substratum, the "autonomous" are much more focused on projects, regardless of cultural issues. Finally, the "adaptives" (25.0 %) merely highlight the adaptation to the cultural substratum of reference, but much less than the "culture-centred". In this case, the breakdown by Country does not produce any noteworthy findings.

The third and last battery of the questionnaire, which sought to detail the intercultural representations of the interviewees, concerns above all the dialectic between the individual and society, between individual freedom and social roles. Here again, results are somehow surprising.

Table 8

Using a score from 1 to 10, how much do you agree with the following statements? (%, scores 8-10)

In Western societies, people are defined mainly in individual terms	57,4
Constraints arising from relationships are important aspects of behavior: group goals take priority over individual goals	34,1
Social roles are important for controlling behavior	36,1
In more cohesive societies, people have rigid beliefs	26,3
In cultures with gender equality, men's social roles are similar to women's	51,2

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

Looking at the individual items, the highest scores (8-10) are recorded for the item "in Western societies, people define themselves primarily in individual terms" (57.4 %), followed by "in cultures with gender equality, men's social roles are similar to those of women" (51.2 %). The other three items, based on concepts such as "constraints", "roles" and "beliefs", are at least twenty percent apart (scores 8-10). These results seem to refer to the representation of an "individual-centred" West.

Table 9

Relationship between individual freedom and social roles, groups (%)

Egalitarians	29.5
Gender-focused	22.9
Communitarians	23.7
Integrated	23,9
Total	**100.0**

Note. Total number of cases: 1,447, October 2020-April 2021. Taken from IUS Education Group Europe.

The typological groups help to clarify the picture. The largest group is represented by the "egalitarians" (29.5 %); this group emphasizes, relatively more than all the others, exactly the Western focus on individual rights and gender equality. Gender equality is also the only distinguishing mark of the "gender-focused" (22.9 %). The other two typological groups differ the most from the picture on the equality of individual rights emerging at simple frequency-level. The "communitarians" (23.7 %), in particular, while recognizing the role of individual rights in the Western context, point relatively more than the other groups to the three key words for a cohesive society: "constraints", "roles" and "beliefs". Their position is not different from the position of the "egalitarians", but it is sharper, especially in giving much lower marks to the equality of roles between men and women as a hallmark of gender equality. The "integrated", finally, are much more distant from all the other groups, without any particular accentuation; the definition for this group derives from the two (lukewarm) accentuations observed, one on beliefs and the other on constraints, although in very distant terms compared to the "communitarians".

Discussion

The results have shown how adherence to specific values, expression of certain attitudes and practice of certain behaviors —all expressions of aware and responsible citizenship— are neither present nor graded uniformly among the interviewees. Indeed, the picture that emerges among the university students of this sample, mostly belonging to what in the literature has been identified as generation Z or I-gen, seems to confirm the widespread diffusion of extremely personalized subjective profiles that express their identity through specific, even tailor-made, lifestyles. To sum up, being attentive to the environment does not imply being open to intercultural dialogue, or vice versa.

However, active attention to sustainability in its many dimensions and intercultural sensitivity for a peaceful coexistence between peoples has their roots in the fundamental capacity to decenter from oneself and simultaneous open to the other. Without an educational path that arouses and consolidates this capacity, many beliefs or practices that are virtuous in themselves risk depending almost exclusively on the fickle trend topics that characterize the present moment or that dominate the info-sphere.

While environmental responsibility expresses openness to otherness which is mainly diachronic, intercultural integration manifests a prevalently synchronic openness. Both are co-necessary: living together peacefully and in solidarity in the present invites us to safeguard the common home for the humanity of tomorrow and vice versa. The results emerging from the present research, however, show that this radical connection between the two dimensions can often be inconsistent, weak or fragmented. Ecology and interculture maintain their own undoubted value even individually, but the weakness of one ends up significantly weakening the other as well.

On the other hand, the fact that some significant differences emerged between groups of subjects belonging to linguistically and culturally different contexts, although all belonging to the European continent, confirms the incisiveness of what is culturally learned, even by mediation of formal and informal training processes. Even without any pretense of completeness, it therefore seems useful to highlight some educational challenges that arise from the results of this international study:

- Valuing the transformative potential. The dominant narratives that lead us to adhere to social/ecological movements and to modify our behaviors, as well as our beliefs, generally have an emotional or value-based rather than a logical-rational trigger. Far from reducing this to a primitive form of knowledge, it is first of all necessary to value its most fruitful intuitions

and then anchor to them the emotional experiences, after having critically examined them, to solid scientific reference frameworks.

- Create meaningful connections. Educational institutions and especially universities can activate and support virtuous practices of global citizenship through explicit integration of knowledge and disciplines; it is necessary to account for the profound unitariness of the human being and the inextricable interdependence that binds him to others and to his own ecosystem; a dense network of interconnected meanings can help not only to understand complexity more deeply, but also to inhabit it more coherently.
- Propose and bring to life challenging experiences. Since information, knowledge, good feelings and declarations of value are perhaps necessary but certainly not sufficient conditions for the construction of responsible adulthood, it seems important to us to create concrete opportunities so that young people may live experiences of openness to otherness in all its forms. The third mission of universities, understood as the enhancement and dissemination of knowledge, can also be declined through the proposal to students of consistent, immersive, challenging and lasting experiences, which, on the one hand, give value to the knowledge learned and, on the other, produce further value in terms of social and environmental benefit.
- Support and consolidate motivation. Supporting motivation is undoubtedly one of the most complex educational challenges, given the complexity of the personal, social and experiential factors that influence it. We therefore limit ourselves to a couple of suggestions. First: to propose shared projects and actions with recurring moments of assessment and revival, so that personal responsibility is supported by social and community ties. And second: recognizing and debating on the contradictions that intersect our daily choices of civil commitment, not to eradicate them in a sort of integralist

trance (an operation destined to failure and frustration), but to raise a realistic common commitment starting from the inevitable imperfection that these contradictions testify.

Bibliographies references

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 179-211.

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & health*, *26*(9), 1113-1127.

Aroldi, P., & Colombo, F. (2020, July). Media, Generations, and the Platform Society. In VV. AA., *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 567-578). Springer.

Azapagic, A., Perdan, S., & Shallcross, D. (2005). How much do engineering students know about sustainable development? The findings of an international survey and possible implications for the engineering curriculum. *European Journal of Engineering Education*, *30*(1), 1-19.

Barth, M., & Timm, J. (2011). Higher education for sustainable development: Students' perspectives on an innovative approach to educational change. *Journal of Social Science*, *7*(1), 13-23.

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. Child Development, 45(1), 1-5.

Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.

Cavalli, A. (2004). Generations and value orientations. *Social Compass*, *51*(2), 155-168.

Corsten, M. (1999). The time of generations. *Time & Society*, 8(2-3), 249-272.

Farahani, M. F. (2014). The role of global citizenship education in world peace and security. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *116*, 934-938.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, *10*(2).

Gadotti, G. (2008). Education for sustainability: A contribution to the decade of education for sustainable development. *Green Theory & Praxis, The Journal of Ecopedagogy*, *4*(1), 15-64.

Gibson, S., & Reysen, S. (2013). Representations of global citizenship in a school environment. *International Journal of Education Research*, *8*(1).

Giddings, B., Hopwood, B., & O'brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, *10*(4), 187-196.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Socities*. Princeton University Press.

Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability: Implications for curriculum change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *8*(3), 317-338. https://doi.org/10.1108/14676370710817174

McFarland, S., Webb, M., & Brown, D. (2012). All humanity is my in-group: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*, 830-853.

McNicoll, G. (2000). Human Development Report 2000. *Population and Development Review*, *26*(4), 840-840.

Milbraith, L. W. (1989). *Envisioning a sustainable society: Learning our way out*. Suny Press.

Moore, J. (2005). Barriers and pathways to creating sustainability education programs: policy, rhetoric and reality. *Environmental Education Research*, *11*(5), 537-555.

Nelson, W., Fowler, C. F., & Luetz, J. M. (2009). Intercultural education for intercultural competence: A new kind of literacy for sustainable development. *Quality Education, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*, 1-16.

Nordström, H. K. (2008). Environmental education and multicultural education-too close to be separate? *International Research in Geographical and Environmental Education*, *17*(2), 131-145.

Renger, D., & Reese, G. (2017). From equality-based respect to environmental activism: Antecedents and consequences of global identity. *Political Psychology*, *38*, 867-879.

Reysen, S., & Katzarska-Miller, I. (2013). A model of global citizenship: Antecedents and outcomes. *International Journal of Psychology*, *48*(5), 858-870.

Stir, J. (2006). Restructuring teacher education for sustainability: student involvement through a "strengths model". *Journal of Cleaner Production*, *14*(9-11), 830-836.

Summers, M., Corney, G., & Childs, A. (2004). Student teachers' conceptions of sustainable development: the starting-points of geographers and scientists. *Educational Research*, *46*(2), 163-182.

Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). *A review of education for sustainable development policies: from a cultural diversity and intercultural dialogue perspectives*. UNESCO. https://bit.ly/3QYgVAx

Tuncer, G. (2008). University students' perception on sustainable development: A case study from Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *17*(3), 212-226.

UNISDR. (2007). *The International Strategy for Disaster Reduction: "Terminology"*. 11/08.

La presencialidad del docente: el elemento didáctico clave en la modalidad híbrida que acompaña

The Presence of the Teacher: The Didactic Element in the Hybrid Modality

Sara Sánchez Tapia[1]

Resumen

La experiencia de la pandemia y la nueva normalidad que se vislumbra han generado varias reflexiones: la centralidad de la persona y lo realmente importante en la vida, la mejor pedagogía en ambientes virtuales, la validez de la evaluación, la relevancia del docente en ambientes virtuales, la pertinencia de los conocimientos, la colaboración en una comunidad de aprendizaje, los sistemas educativos y los currículos. Tema urgente hoy es la presencia educativa del profesor, quien intencionalmente acompaña la experiencia de aprendizaje, considerando elementos socioemocionales, motivacionales, relacionales, de inteligencia emocional, etc. Acompañar con una presencia que sea intencionalmente educativa implica: una presencia que aprende y enseña la posibilidad de realización en todo contexto; una presencia que acompaña en toda circunstancia; una presencia que modela lo que propone; una presencia que se implica e implica a su educando. Solo quien se conoce, se posee y puede ser más responsable de lo que decide, al ser capaz de optar por algo o alguien con mayor claridad emocional, axiológica y/o argumentativa ante la pregunta ¿de qué eres/quieres ser responsable en la formación del estudiante? Un horizonte posible es la actitud benevolente que permite al educador hacer uso de todo cuanto posee en su persona para lograr el fin educativo salesiano: elucidar la mejor versión de la persona, tanto del educando como del educador, en todos los aspectos, circunstancias y decisiones.

---

1 Es directivo y docente de la Universidad Salesiana México, y doctorando en Investigación y Docencia por la Universidad CEPES. Es máster en Educación por la UNID, especialista en Administración Educativa y licenciada en Pedagogía por la Universidad Salesiana. Su aporte profesional se ha centrado en diversas modalidades y niveles en la gestión educativa, el acompañamiento de comunidades de aprendizaje y los procesos de aprendizaje. Desde 2010 es rectora ejecutiva de la Universidad Salesiana México y actualmente también es directora ejecutiva académica del Instituto Domingo Savio. Su experiencia docente abarca niveles educativos de primaria a posgrado, en las diversas modalidades educativas. Ha sido en congresos y seminarios internacionales sobre educación, además de coautora del libro *Ser preventivo en 15 acciones*.

Palabras clave
Presencia educativa, preventividad salesiana, acompañamiento educativo, intencionalidad educativa, benevolencia.

Abstract
The pandemic experience and the new normality that is looming have generated several reflections: the centrality of the person and what is truly important in life, the best pedagogy in virtual environments, the validity of the evaluation, the relevance of the professor in virtual environments, the pertinence of knowledge, the collaboration in a learning community, the educative systems, and the curricula. An urgent topic today is the educational presence of the professor who intentionally accompanies the learning experience considering the socio-emotional, motivational, relational, and emotional intelligence. Accompanying with a presence that is intentionally educational implies: A presence that learns and teaches the possibility of fulfillment in times of precariousness; an accompanying presence; a presence that models what is proposed. Only those who know and possess themselves can be more responsible for what they decide, and therefore choose with greater clarity on emotions, values and/or arguments when they are faced with the question: What are you responsible for or want to be responsible for in the formation of the student? One possible horizon of response is the benevolent attitude that allows the educator to make use of all that they possess individually to achieve the Salesian educational goal: to elucidate the best version of the person of both the learner and the educator in all aspects, circumstances, and decisions.

Keywords
Educational Presence, Salesian Preventivity, Educational Accompaniment, Educational Intentionality, Benevolence.

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, anunció que el COVID-19 podía considerarse como pandemia debido a los alcances que se estimaba tendría para el mundo y con la intención de que los Gobiernos tomen las medidas convenientes (OPS, 2020). En México, una medida importante fue el confinamiento, en una primera etapa de tan solo unas semanas para casi todas las áreas económicas y de servicios; es aquí donde, a partir del 23 de marzo de 2020 (SEP, 2020), se suspendieron las clases en todo el país como medida precautoria y de mitigación del virus; sin embargo, los alcances de la pandemia trascendieron y el confinamiento "voluntario" generó que no se tuvieran clases presenciales en ningún nivel educativo desde el 23 de marzo de 2020 al 7 de junio de 2021 (SEP, 2021).

En educación, entre el 23 de marzo y el 17 de abril de 2020, cada institución educativa atendió los procesos educativos con tareas, actividades sincrónicas o videos en redes sociales (Facebook o YouTube). El 20 de abril, el Gobierno implementó para la educación básica la estrategia Aprende en Casa, concluyendo anticipadamente clases el 5 de junio y el año lectivo el 19 de junio de 2020 (INFOBAE, 2020).

En agosto de 2020 ya todos sabían que se continuaba con el confinamiento de forma indefinida, lo cual provocó que algunas instituciones particulares adoptarán por otras estrategias y la adquisición de plataformas y/o servicios de videoconferencia; mientras que el resto de las instituciones públicas y privadas optaban por trabajo sincrónico y en educación básica apoyados por la estrategia Aprende en Casa (Subsecretaria de Educación Básica y SEP, 2021). En marzo de 2021, el Gobierno de la Ciudad de México permite que las carreras de salud vuelvan a laboratorios y talleres (Gobierno CDMX, 2021) y el 7 de junio, el gobierno federal invita al regreso a las aulas de forma voluntaria para educación básica (SEP, 2021), con esta acción y posteriormente con el acuerdo del 28 de agosto de 2021 (SEP, 2021), se inician los procesos de educación híbrida en el país, en todos los niveles. Por ello, esta investigación busca, a partir de una investigación cualitativa centrada en la observación, identificar el elemento didáctico clave en la experiencia híbrida durante la pandemia en ambientes educativos salesianos impartidos, de origen, en modalidad presencial.

La modalidad híbrida

El término híbrido se refiere a la combinación de dos o más elementos que en su origen estaban claramente diferenciados, cuando se habla de modalidad se hace referencia a la forma de impartición, la legislación mexicana identifica tres modalidades: presencial, mixta y no presencial en ellas existen modelos específicos como lo es la telesecundaria, la universidad a distancia o la educación en línea o el *be-learning*, etc.

La modalidad híbrida que surge durante la pandemia, combina en un mismo tiempo dos ambientes distintos, por un lado la educación presencial y por otro la educación sincrónica asistida mediante herramientas de comunicación (Google Meet, Zoom, Teams) y en algunos casos mediante plataformas (Classroom, Moodle, Blackboard). Debido a que la educación que se daba en forma presencial nunca fue diseñada para una modalidad en línea, lo que se realizó fue una sustitución del aula física por el aula virtual, donde el docente seguía generando las secuencias y los ambientes didácticos en cada clase.

Hubo instituciones que optaron por generar actividades asincrónicas disminuyendo o nulificando el tiempo con el docente, sin embargo, un problema es que alumnos y docentes no tenían el perfil para esta modalidad educativa; es decir, alumnos en formación sin un proceso autogestor consolidado que requerían mediación por parte del profesor, y docentes que requerían mayor interacción con el alumno para identificar los avances en su aprendizaje y en algunos casos con poco o nulo dominio de las tecnologías.

En México, la mayoría de las instituciones particulares en todos los niveles (preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrados) optó por hacer la transición a aulas virtuales y utilizar plataformas que apoyaran la gestión educativa, con la finalidad de llevar un mayor seguimiento de los alumnos. Es el 7 junio de 2021 cuando inicia en México el proceso de regreso voluntario y gradual a las aulas presenciales y comienzan las primeras experiencias de educación híbrida en cuanto a modalidad.

Lo didáctico

Hablar sobre educación en un proceso formal implica hablar de lo didáctico y es por ello que se reconoce a la didáctica como la ciencia y arte de enseñar, la cual busca la mejor manera de enseñar para que el alumno aprenda y para ello hace uso de métodos, re-

cursos, técnicas, estrategias (Nérici, 1973; Camilloni, 1994), donde cada educador los utiliza con una intencionalidad educativa clara (aprendizaje según la edad y contexto del educando).

La didáctica centra su labor substancial en la figura del docente pues es él quien analiza y elige los "cómos", la mejor manera de enseñar y las actividades de aprendizaje adecuadas para que sus alumnos aprendan. Para Marit Acuña (2021), esta modalidad híbrida cuenta con dos ventajas: no se centra en la tecnología, sino en la forma más efectiva de impartir el conocimiento a los estudiantes y trata de encontrar la combinación adecuada de estrategias de aprendizaje (p. 29); por ello, en la modalidad híbrida, el rol didáctico de presencia, decisión y acompañamiento del docente sigue siendo esencial, porque es intencionalmente educativo y esa intencionalidad lo lleva a generar interacción como recurso didáctico.

La interacción

La interacción, en la modalidad híbrida, se convierte en un principio didáctico debido a que es la manifestación de la presencia activa del docente, ya que el docente debe interactuar con sus alumnos en igualdad de atención y compromiso, tanto en línea como en presencial. El maestro debe generar una metodología didáctica que promueva la interacción entre sus alumnos no solo con actividades individuales o por equipos, sino con actividades de aprendizaje donde interactúen en línea y presencialmente al mismo tiempo y en el mismo equipo. No basta con preguntar, contestar y pedir explicación como beneficios de esta educación híbrida (Acuña, 2021), sino que es indispensable utilizar metodologías activas para crear espacios colaborativos y así propiciar que los aprendizajes sean significativos.

La preventividad salesiana

La preventividad salesiana se expresa como un proyecto formativo de educación en positivo, desde y para lo positivo, que, mediante la razón, la religión y el amor construyen un ambiente de casa (familia), escuela (superación), patio (encuentro-socialización) iglesia (trascendencia) y creación condiciones adecuadas para que cada educando (niño-joven) desarrolle todas sus posibilidades (Congregación Salesiana, 2014). “La prevención es un criterio de vida y acción que actúa como un filtro permanente de discernimiento y toma de decisiones” (Rodríguez, 2019, p. 228). La educación salesiana centra dicha acción educativa e intencional en la figura del educador, por ello se le considera un líder preventivo, pues educa desde lo positivo que cada persona posee hacia la trascendencia positiva de la persona, pretendiendo lograr cada día la mejor versión de sí mismo y del otro (Rodríguez y Sánchez, 2020).

La intencionalidad educativa

La intencionalidad educativa es el punto de partida y de intersección ante cada decisión que toma el docente, es “el objetivo preciso que el educador posee frente a cada situación que vive o enfrenta” (Rodríguez, 2019, p. 98). Dicha decisión debe de estar centrada en el mayor bien del alumno pues “busca sacar lo mejor de cada persona en todos los aspectos, circunstancias y decisiones” (CG 23, párr. 155) y solo se puede dar cuando el docente tiene el total y consciente conocimiento (teórico-experiencial) de lo que implica la decisión educativa. Esto no solo incluye “el logro individual, sino también la ciudadanía democrática y la participación en la sociedad civil”, “la intencionalidad última del proceso educativo es el pleno desarrollo del otro” participando con amor paterno/materno de un esfuerzo colectivo (Rodríguez, 2019, pp. 210, 238; Rodríguez y Sánchez, 2020, p. 26).

La benevolencia

La benevolencia es una cualidad del educador, quien cuida amorosamente el desarrollo y formación del educando. La labor del docente se convierte en un acto de amor paternal/maternal hacia su alumno y por ello busca que se desarrolle en la mejor versión de su persona. Sin embargo, no todo docente llega a esta cualidad, ya que implica un conocimiento pleno de su persona "solo quien se conoce, se posee, [y] puede ser más responsable de lo que decide al ser capaz de optar por algo o alguien con mayor claridad emocional, axiológica y/o argumentativa" (Rodríguez, 2021). La benevolencia como cualidad del educador salesiano responde a la pregunta: ¿de qué eres/quieres ser responsable en la formación del estudiante?, pues ese conocimiento de sí lo ayuda a guiar al otro (educando) hacia su desarrollo personal y profesional, se hace corresponsable volviendo al educando responsable y protagonista de su propio proceso educativo.

El acompañamiento

El acompañamiento es una acción intencionalmente educativa que implica la presencia activa del educador. Requiere que aprenda y enseñe la posibilidad de realización en cada contexto, adecuando las metas educativas a la realidad de sus alumnos. Una presencia que acompaña a cada uno de sus alumnos de manera asertiva es cuando se da la oportunidad de conocerlos aún en la distancia física, una presencia que modela lo que propone, que sea capaz de demostrar, guiar y mediar el aprendizaje del otro con intencionalidad educativa, cuidando del otro con interacción y benevolencia.

La presencia educativa del docente que acompaña

La presencia educativa requiere que el educador sea un oyente amable, el constructor de un ambiente educativo organizado en

comunidades de aprendizaje con un claro criterio de identidad, quien intencionalmente acompaña la experiencia de aprendizaje, considerando elementos socioemocionales, motivacionales, relacionales, de inteligencia emocional, etc.

La experiencia de aprendizaje-enseñanza en modalidad híbrida requiere siempre de un educador atento y con presencia activa y significativa en ambas poblaciones, para generar un acompañamiento oportuno, el cual, se convierte en una constante versión en construcción, lo que en programación se llama "versión beta", donde todavía no hay una decisión definitiva, sino un cúmulo de posibilidades, pruebas, aciertos, errores.

La presencia que acompaña es una acción del educador al alumno, la cual no se puede supeditar a la imagen y sonido que muestre el alumno en la video-clase. Muchos directivos y docentes se quejaban de "no ver" a los estudiantes: fallas en la conexión, pocos megas de subida que dificultaba una imagen nítida, el alumno decidía no prender su cámara, la prendía sin focalizarse, etc. Ellos pensaban que necesitaban verlos para poder acompañarlos, cuando realmente requerían ser una presencia activa, escuchar lo que esa falta de imagen decía de cada alumno y atender lo verdaderamente importante en el alumno: su proceso de aprendizaje y su mejora constante. Este planteamiento se entiende más cuando se imagina a un docente invidente el cual conoce al alumno y aun así incide en él sin necesitar la imagen, porque sabe cómo piensa, cómo habla, cómo camina, cómo huele, etc., es decir, el educador debe ser presencia activa en todo momento en las diversas circunstancias y con los recursos que el contexto le ofrece; pues todo le comunica algo.

Acompañar desde lo salesiano, desde un liderazgo preventivo implica propiciar la mejor versión del otro. Reconociendo que el encuentro con el otro —estudiante, padre de familia, tutor, compañero de trabajo, etc.— se potencializa y se enriquece cuando hay voluntad de mejora mutua, con aprecio genuino y corresponsabili-

dad. Compartir la vivencia que se vuelve experiencia al interpretar junto con y al lado del acompañado (educando), los signos que evidencian que se está avanzando en el proceso de humanización, de mejora continua, de autogestión y metacognición; es un modo de ejercer el liderazgo educativo hoy.

El docente en un entorno híbrido requiere del ejercicio pleno y consciente de elegir en actitud de discernimiento, los elementos —cognoscitivos, conductuales, afectivos— que son ingredientes esenciales para una vida que trasciende en el servicio a los otros. Requiere acompañar de manera oportuna los procesos socioemocionales por los que los alumnos pasan, en este estado de transición entre la vida de confinamiento a la vida híbrida y el paulatino regreso a una “normalidad”, ya que los miedos, las ansiedades, las imprudencias, las nuevas reglas de sanidad y cuidado de sí y del otro, pueden generar diversos resultados en cada alumno, de acuerdo a su vivencia personal y familiar. Es aquí donde el educador debe de estar formado para identificar casos y canalizarlos de ser necesario, con la finalidad de que el alumno se integre de la mejor manera posible a este ambiente híbrido.

La presencia del docente debe modelar lo que propone. Acompañar es modificar las propias estructuras mentales para asimilar que la diversidad es posibilidad de enriquecimiento mutuo. Los educadores líderes preventivos reconocen que un pensamiento o creencia diferente a la suya, no es caos, ni atentado contra la autoridad docente; es solo una opción de libertad y respeto, es ser-pensar-actuar-sentir diferente. Hoy ya no se requiere formar en la tolerancia es necesario e imperante formar en el aprecio del otro, de lo otro, de lo diferente porque eso genera riqueza y oportunidad. Un nuevo paradigma donde lo diverso genera unidad de mentes y corazones, se contrapone a un paradigma que busca la unidad en la anulación de lo diverso. Una latente tentación del docente es pensar que solo los datos y métodos propios son los únicos válidos,

que solo quienes manifiestan respuestas (pensamientos o acciones) de modo similar a los del docente son los que aprenden, en los contextos actuales, el pensamiento divergente es una cualidad llena de significatividad y relevancia; por ello, urge modificar el paradigma absolutista, pues la forma en que percibimos altera nuestra realidad y la creencia hace pensar que es real. Se requiere flexibilidad y adaptación del educador para acompañar, porque son personas a quienes se acompaña, y una persona es una, única y social; cada una es diferente, se aprecia y se acompaña.

La presencia de un educador líder se traduce en ser un asistente activo y decidido, es una actitud que permite hacer uso de todo cuanto se posee personal y profesionalmente y busca el enriquecimiento mutuo en la colaboración con los demás. La presencia activa del educador debe ser espontánea, amistosa y natural, para que pueda generar una influencia positiva, donde con el ejemplo, los alumnos puedan mostrar apertura a estar dispuestos a hacer lo que les agrada menos, que es parte de su formación y potencialización. Es por eso tan importante el que el educador se incluya en los contextos de los alumnos, en lo que oyen, en lo que ven, en lo que les preocupa, en lo que les hace feliz. Toda persona se siente querida y acompañada cuando el otro (acompañante) está disponible cuando lo necesito y en los procesos identitarios de la adolescencia y juventud el docente debe de estar atento y dispuesto, aun cuando el joven todavía no sabe que lo necesita, siendo objetivo y mirando cada situación en perspectiva para ayudar al educando a tomar decisiones más conscientes sobre su proyecto de vida.

Objetivo y metodología

El objetivo de este análisis es identificar el elemento didáctico clave en la experiencia híbrida derivada de la pandemia del COVID-19 en ambientes educativos salesianos, de origen, impartidos en modalidad presencial. Se analizó la experiencia híbrida seis niveles edu-

cativos en México (preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado) mediante observación y escucha de sus vivencias de directivos y docentes para identificar el elemento didáctico clave. Se observó, el trabajo del Instituto Domingo Savio de la ciudad de México, con un directivo de preescolar, cinco docentes titulares, una docente de inglés; con un directivo de primaria, diecinueve docentes titulares, dos directivos de secundaria, tres asesores, dieciocho docentes de asignaturas, tres directivos de preparatoria, con sus quince docentes. También se observó mediante los seis coordinadores la vivencia híbrida de la Universidad Salesiana de México, en sus ocho licenciaturas y dos posgrados en impartición en ese momento.

El análisis hace referencia únicamente a la experiencia híbrida que surge de la pandemia y cuya modalidad educativa de origen era el sistema presencial, posteriormente, migrando a la educación en línea con clases sincrónicas y que luego inicia el proceso de educación híbrida. No se consideran los entornos diseñados *exprofeso* en línea o mixtos.

Dicho análisis consistió en las reuniones semanales con los directivos para poder conocer la vivencia de los docentes, alumnos y en algunos casos padres de familia durante el primer semestre del ciclo escolar (agosto-noviembre 2021). Para corroborar aportaciones significativas en esta propuesta didáctica se observaron algunos momentos de clase y se dialogó con algunos docentes.

El proceso educativo durante la pandemia por COVID-19 ha tenido una constante en los procesos de aprendizaje-enseñanza eficientes, la cual es el compromiso de los docentes con el proceso de aprendizaje de sus alumnos lo que los ha llevado a un continuo proceso de desaprender y aprender durante toda la pandemia.

Un elemento identificado durante los primeros ocho meses de la pandemia fue la posibilidad de aprender de otros, pues las propuestas de la incorporación de las tecnologías en la educación

llevaban casi dos décadas y, sin embargo, se generó en días, consolidándose en meses. Este proceso solo fue posible porque los educadores que tenían conocimientos sobre estos recursos los pusieron al servicio de sus instituciones y colegas. Si bien también hubo profesores que desertaron en este proceso, tuvo que ver por su grado de aptitud y actitud hacia estos entornos y por cuestiones de salud.

Este análisis que se centra en la experiencia educativa en modalidad híbrida contempla alumnos presenciales y en línea de manera sincrónica, donde un único docente atiene a ambas poblaciones con sus tres grandes variantes:

- Menos alumnos presenciales y más alumnos en línea.
- Igualdad aproximada entre alumnos presenciales y alumnos en línea.
- Mayor número de alumnos presenciales en comparación a los de en línea.

El primer punto de análisis es por qué optar por un modelo híbrido, ya que un modelo híbrido en cuanto a su modalidad requiere un mayor número de habilidades docentes, una presencial educativa con atención al 200 %, la habilidad didáctica que sumada a la intencionalidad educativa le permita generar secuencias didácticas para que las dos poblaciones de alumnos interactúen entre sí, de forma equitativa y constructiva, y un tacto pedagógico casi sobrenatural para lograr el acompañamiento educativo.

Directivos y docentes que optaban por esta modalidad identificaban que al centro de su decisión estaba el alumno y sus necesidades de aprendizaje, seguimiento y acompañamiento.

La mayoría estaba consciente de que implicaba un reto, pero no fue hasta que los docentes experimentaron la sesión híbrida, que se reconocieron en la necesidad de ser ellos la presencia educativa que acompañaba a todos sus alumnos, pues no solo era un tema de

presencial y en línea, era un compromiso de atender y estar atento a cada uno de sus alumnos, era darse cuenta de que "acompañar es modificar las propias estructuras mentales para asimilar que la diversidad es posibilidad" (Rodríguez, 2021).

Diálogo entre la vivencia y la experiencia híbrida

La experiencia de la pandemia por COVID-19 y los parámetros de la nueva normalidad han generado varias reflexiones en torno a la jerarquización de valores y lo realmente importante en la vida. La forma en que las personas son conscientes y responsables de la propia salud, el cuidado de sí y del otro, la mejor pedagogía a distancia, la incorporación en ambientes virtuales, la validez de la evaluación, la relevancia del docente en ambientes virtuales, la pertinencia de conocimientos, la colaboración en una comunidad de aprendizaje, los sistemas educativos, currículos, las modalidades, los horarios y calendarios.

La pandemia ha dejado claro en la cuestión educativa que:

- No hay un prototipo de educación que garantice mejor los aprendizajes significativos en los alumnos, pues la respuesta depende de muchos factores.
- También denotó un fenómeno que ya existía, pero hoy es más evidente y es la poca claridad en los modos de garantizar frente a los Estados el derecho humano de ser educado —sea formal, informal o no formal—.
- Que no se ha encontrado la mejor forma de involucrar a todos los agentes sociales en la educación de las generaciones jóvenes (docentes, padres de familia, tutores, alumnos).
- Que existen aprendizajes más allá de lo establecido en los currículums que son más relevantes para la vida y que no hay modos efectivos de evaluarlos.

La tendencia del discurso político en México y otros países es que, después de dos años de pandemia, se tenía que recuperar el tiempo perdido, sin embargo, la gran mayoría de las instituciones privadas en México generó alternativas mediante el uso de tecnologías o los principios pedagógicos de la educación a distancia para lograr una continuidad educativa. Asimismo, millones de docentes de escuelas públicas y privadas redoblaron o triplicaron sus esfuerzos para hacerles llegar a sus alumnos los contenidos y generaron estrategias de aprendizaje que desarrollaban dichos aprendizajes, evidentemente en algunos casos por la edad de los alumnos se requería de adultos para poder llevar a cabo el proceso.

Cuando las vacunas estuvieron al alcance de la población y después de ser convocado el sector educativo de todos los niveles a vacunarse, es en ese momento donde inicia en México el regreso voluntario-obligatorio, empezando con la educación básica. Voluntario porque los padres y alumnos todavía podían decidir si regresaban o no a clases y obligatorio porque para las escuelas y su personal no era opcional: debían de estar presentes y en posibilidad de brindar el servicio educativo de forma presencial, apelando a que la educación es socialización y es un acto en comunidad.

En las instituciones particulares que prestaban el servicio de forma sincrónica, haciendo uso de los recursos tecnológicos, se inició la puesta en marcha del modelo híbrido, como elemento transitorio entre la educación virtual o a distancia, para paulatinamente ir restableciendo el modelo presencial. El 7 de junio de 2021 algunas escuelas iniciaron el proceso híbrido, ya que era de corte voluntario. Para el 28 de agosto del mismo año, las autoridades federales y estatales promulgaron un acuerdo en el cual establece la necesidad de educación básica presencial, cuidando las medidas y protocolos sanitarios. Sumado a eso hubo un replanteamiento del calendario escolar con el afán de “recuperar” a los alumnos que por ausencia, deficiencia o desgane, durante 2020 no estuvieron activos y no lo-

graron notas aprobatorias. Esto llevó a suponer que no hubo aprendizajes en programaciones, currículo, horario y calendario escolar modificado y adaptado a clases no presenciales.

Muchos actores sociales bogaban por el regreso al aula escolar física, argumentando que la socialización, el bienestar psicológico o la necesaria reactivación de la economía, son factores importantes para la reapertura presencial de las escuelas y afirman que se aprende mejor y se tiene el mejor ambiente de aprendizaje dejando a las plataformas digitales como apoyo para una propuesta de enseñanza en forma híbrida.

El Gobierno mexicano, en diferentes conferencias de prensa, ha nulificado los trabajos de dos años de millones de docentes e instituciones que hicieron lo posible e imposible para brindar no solo un servicio educativo, sino para acompañar a sus alumnos. Así mismo, a pesar de la carencia socioemocional que también argumentan los alumnos, lograron desarrollar y fortalecer su vida social gracias a los videojuegos en red y a las videollamadas. También lograron mayor resiliencia, pues una gran mayoría vivió meses de miedo, sumado a perdidas muy cercanas, los índices de riesgo de los trabajos de sus padres y seres queridos, y los cuidados que realmente tenían las familias. Todo ello hizo de cada alumno una realidad totalmente diferente, donde lo que aprendían en la escuela representaba el menor de sus problemas. Es aquí donde los docentes lograron una presencia activa que acompañaba estos procesos individuales y grupales de sus alumnos, incluso a pesar de las propias pérdidas, miedo e incertidumbres.

Sumada a esta realidad pandémica en la educación, hay que identificar otra variable, que es la posibilidad de trabajar en casa, combinada con la educación híbrida, la cual se vuelve una oportunidad para quienes les interesa y tienen las herramientas de acompañamiento escolar, o una carga para quienes no quieren, no pueden o no saben cómo acompañar. La cantidad de posibles escenarios

en cada núcleo familiar parece que refuerzan la idea de una escuela híbrida donde se fortalezca autoridad relacional del adulto tanto en casa como en la escuela. Aún en nuestros jóvenes universitarios de licenciatura (pregrado) y de posgrado (especialidad y maestría) la opción de no estar 100 % presencial se ha vuelto una oportunidad importante para desarrollarse profesionalmente al tiempo que se siguen profesionalizando o bien en algunos otros casos de atender situaciones familiares o de salud sin descuidar los estudios.

Algunas experiencias educativas durante la pandemia han replanteado la relevancia de la autoridad relacional, la cual requiere la presencia activa e intencionalmente educativa del adulto en medio de estudiantes, generando vínculos que favorezcan la relación educativa entre el estudiante y el adulto educador. Pero no como una sola persona, sino como un cuerpo colegiado de expertos interdependientes, de modo que, alrededor del estudiante y su proceso de aprendizaje, se genera una red relacional de expertos según el tema y los aprendizajes, que facilita un ambiente menos hostil al aprendizaje, aplicable en diversas modalidades educativas (presencial, híbrida, *online*).

En el contexto educativo así como en la reconfiguración laboral durante la pandemia se han validado grandes logros, se ha permitido desvincular la eficacia a la jornada laboral rígida y trabajar por metas y objetivos, se han economizado muchos insumos y por otro lado se han puesto al servicio de lo laboral y de lo educativo infinidad de recursos, se ha generado una manera diferente de aprender y comunicarse, se ha identificado que es clave en los nuevos ambientes la flexibilidad y adaptabilidad de la organización, el tipo de liderazgo y las habilidades que se tengan en los equipos de trabajo, las metas claras y proveer de insumos necesarios para lograrlas.

La educación híbrida encuentra grandes ventajas, pues es más que el uso de la tecnología en la educación, es la generación de aprendizajes y conocimientos a través de la tecnología y el involucramiento de los participantes no limitativo al tiempo o al espacio físico.

La educación híbrida también encuentra limitantes, en principio, por parte de los protagonistas del proceso educativo: educandos, educadores e instituciones educativas. Por parte de los educandos: la desorganizar de los tiempos de estudio, la falta o dificultad de acceso a la tecnología (equipos, conexión veloz o estable, etc.), las distracciones en casa, la necesidad social, las repercusiones socioemocionales como aislamiento, miedo, ansiedad, el manejo de pérdidas. Por parte de los educadores: la capacidad cognitiva y perceptual de atender a ambas poblaciones al mismo tiempo, el diseño de estrategias didácticas adecuadas para todos los estudiantes, la destreza tecnológica y el manejo de las propias situaciones socioemocionales (estrés, ansiedad, perdida). Y las limitaciones por parte de la mayoría de instituciones educativas como fueron: las carencia de recursos tecnológicos y la conectividad restringida; ya que fueron pocas instituciones educativas con los recursos económicos suficientes para ser equipadas (cámaras, micrófonos, bocinas, conexión para docente y alumnos) para poder llevar a cabo clases híbridas y metodologías de interacción híbridas haciendo uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento para promover aprendizajes significativos en los alumnos.

Algo que se ha podido observar en todos los escenarios es que, sin menospreciar las limitantes que surgen en esta modalidad híbrida, el docente las ha ido subsanando y su figura adquiere mayor impacto cuando se centra en el proceso de autoconocimiento que permita a los estudiantes alcanzar las profundidades de la interioridad más íntima de cada persona al confrontarse con las propias motivaciones, sueños, deseos, miedos, experiencias, etc. Algunas estrategias pedagógicas hoy propuestas para ambientes en modalidad híbrida o en línea tienen el límite de ser extrínsecas y corren el riesgo de estandarizar el proceso de autoapropiación y proyección de futuro de cada estudiante (Rodríguez y Sánchez, 2020). Es decir, el peor riesgo de cualquier modalidad es "no llegar a la persona" y quedarse solo en los contenidos mismos como si fuera un proceso

autodidacta, conocimientos que pueden ser proporcionados por un libro, una película, un *mooc*, etc.

Otro reto del docente que se va dilucidando en la medida que su presencia acompaña a cada alumno es el favorecer el aprendizaje y mejorar los esquemas de valoración y evaluación personalizada y colectiva junto a mejoras en los modos de interconectar tecnología, pedagogía, aprendizajes y prácticas pedagógicas. Una de las estrategias didácticas de mayor impacto fue generar metodologías de varios días que dividieran el trabajo de aprendizaje de los alumnos en equipos y donde al final del proceso ambas poblaciones trabajaran para una misma meta y al final se presentara de forma muy sintética los aprendizajes obtenidos durante el proceso.

La presencia del docente que acompaña es el elemento clave a nivel didáctico, pues garantiza la función intencionalmente educativa de un ambiente rico en propuestas integrales, que logra integrar a los actores educativos (padres, tutores, alumnos, docentes, directivos) inmediatos al estudiante, como ejercicio responsable de todos.

Se ha visto que los docentes con genuino interés por sus alumnos logran el aprendizaje personalizado, las experiencias contextualizadas, los conocimientos situados y las planeaciones que miren al alumno —y no solo al calendario escolar regido por intereses no siempre educativos— y lo logran por una presencia activa con sus alumnos que les permite incidir y acompañar efectivamente. Todavía falta motivar a los alumnos desmotivados, recuperar a los alumnos que no consolidaron todos sus aprendizajes o que perdieron la significatividad de estos.

Para asumir el compromiso de ser un docente híbrido, es necesario estar constantemente actualizado en su área profesional, estar siempre motivado a enseñar, pues un educador motivado se esfuerza por ser el mejor docente que sus alumnos pueden tener, cuyo nivel de experticia por conocimientos y/o experiencia le vuel-

ve referente en su área. Pero eso no es todo, también debe estar didácticamente capacitado para hacer recursos didácticos, ser capaz de conocer y decidir la estrategia, el ejemplo, la explicación adecuada para que se genere un clic entre el contenido y el alumno. Solo con experticia-didáctica-motivación el docente se vuelve fuente de significatividad basada en el conocimiento y aprecio del alumno.

Conclusiones

Así, se identifica que un docente que ha aprendido a trabajar colaborativamente con compañeros y estudiantes, con tecnología y grupos de personas es un docente, que ha podido integrar con resiliencia las diversas situaciones vividas en la pandemia, que ante el reto de ambientes virtuales de aprendizaje ha continuado su preparación y actualización es el docente que guía en estos tiempos de confusión, cansancio emocional y tecnológico. Un docente que ha entendido que es un acompañante y mentor antes que un sabelotodo; que hoy el aprendizaje es más que lo visto en una clase; es un docente en metamorfosis que logrará ser punta de lanza para la escuela del mañana (Rodríguez, 2022).

La OCDE (2021) plantea concebir la educación del futuro próximo en tres escenarios correlacionados, donde:

- El docente seguirá siendo importante siempre y cuando se integre a esta nueva perspectiva donde la educación de humanos por humanos entrará en una nueva fase de mediatización y dosificación.
- Los procesos educativos serán asistidos por inteligencia artificial, por la participación activa de “robots sociales”.
- La nacerá necesidad mundial de estandarizar las competencias y currículos universitarios.

Sin embargo, esta propuesta, aunque rescata la figura del docente como pieza clave de la educación del futuro, también arriesga

el aprecio a lo diversos y el respeto por el otro, su contexto y diversidad cultural-social-económica, etc. Hay que estar atentos a que esta mediatización desde la inteligencia artificial, la asistencia de robots y la estandarización de currículums a nivel mundial no caiga en una distorsión que no forma, pero si uniforma, que no hace crecer, aunque obligue al logro de objetivos extrínsecos, que dice servir pero que en un análisis más profundo se sirve de quienes dice servir. Es por ello doblemente importante que el docente esté preparado personal y profesionalmente, para seguir siendo la pieza clave en la educación, pues es el que adecua, decide, asiste, acompaña y genera el ambiente de aprendizaje en el contexto y modalidad en la que esté.

La escuela del mañana inició su gestación durante la pandemia y rescatará como elementos fundamentales: la figura del docente (un docente consiente que intencionalmente busca acompañar), los aprendizajes, la estructura escolar, la pedagogía y liderazgo educativo.

La pandemia ha evidenciado que el docente es el agente de cambio en el aula, es la presencia que acompaña, es el elemento didáctico clave del hecho educativo.

Referencias bibliográficas

Acuña, M. (2021). La educación híbrida un modelo de transformador de la educación tradicional a la virtual. En L. Santana Cortés, *Una mirada a la transformación de las nuevas generaciones desde la óptica de los actores del proceso formativo en la educación virtual* (pp. 26-33). Dirección de Virtualidad y Desarrollo Académico. https://bit.ly/3dsGyMh

Camilloni, A. (1994). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. Academia. https://bit.ly/3dsGJXX

Congregación Salesiana. (2014). *La pastoral juvenil salesiana: cuadro de referencias*. SDB.

Gobierno CDMX. (2021). *Medidas sanitarias*. Recuperado en febrero de 2021, de https://bit.ly/3C0tZRu

INFOBAE. (2020, 19 de junio). *Este viernes 19 de junio termina el ciclo escolar 2019-2020 de la SEP: todo lo que debes saber sobre boletas, certificados y reinscripciones*. https://bit.ly/3xIddnU

Nérici, I. G. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapeluz.

OPS. (2020, 11 de marzo). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. https://bit.ly/3UtJ9Gf

Rodríguez, A. (2019). *Educadores líderes desde un enfoque preventivo*. IMGRA.

Rodríguez, A. (2021, 25 de agosto). El mejor recurso didáctico en la experiencia híbrida: la presencia educativa que acompaña. *Edu Rama*. https://bit.ly/3qYYwcq

Rodríguez, A. (2022). *Cartografía de una metamorfosis educativa*. Grañé Porrúa.

Rodríguez, A. y Sánchez, S. (2020). *Ser preventivo en 15 acciones*. IMGRA.

SEP. (2020, 16 de marzo). *Acuerdo número 02/03/20*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/3Us6cBi

SEP. (2021, 18 de agosto). *Acuerdo número 23/08/21*. Diario Oficial de la Federación. https://bit.ly/3BBfvGl

SEP. (2021, 28 de mayo). *Boletín SEP no. 105, regreso voluntario a clases presenciales a partir del 7 de junio: educación*. Gobierno de México. https://bit.ly/3LESNBV

Subsecretaria de Educación Básica y SEP. (2021). *Estrategia "Aprende en Casa", informe de resultados 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública. https://bit.ly/3DJppIW

Eje temático 2

FORMAS Y ESPACIOS PARA LA PARTICIPACIÓN JUVENIL

Thematic Axis 2

WAYS AND SPACES FOR YOUTH PARTICIPATION

Conferencia magistral
Master Conference

Vanildes Gonçalves dos Santos[1]

E para começar, gostaria de fazer memória, fazer passar pelo nosso coração, uma fala do Papa Francisco aos Jovens, na Jornada Mundial em 2019, no Panamá:

> “Ser jovem” não é “sinônimo de sala de espera, de quem aguarda sua vez. E nesse meio tempo, inventamos ou inventam um futuro higienicamente bem embalado e sem consequências, bem armado e garantido com tudo “bem seguro”. Um futuro de laboratório: é a “ficção” da alegria. (Francisco, 2019)

Diferentemente disso, o Papa Francisco (2019) pede aos jovens de todos os lugares onde estejam: “Queridos jovens, não sejam

1 Possui graduação em História. Pós-graduação Lato sensu em Juventude Contemporânea. É Mestre em Ciências Sociais. Professora na Universidade Católica de Brasília-UCB, na modalidade de Educação à Distância e presencial. Professora no Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial e continuada de professores/as e diretores/as de escola—do Ministério da Educação—Pril, realizado na UCB, ministrando a disciplina de Educação e Relações étnico-raciais. É integrante do Comitê Intersetorial de Pastoralidade da Universidade Católica de Brasília. Integrante dos grupos de pesquisa: Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília e o grupo de pesquisa Diálogo Transversal. É membro sócio fundadora da empresa Studo Consultoria Educacional. É colaboradora do Centro de Formação e Assessoria em Juventude-CAJUEIRO/GOIAS. É assessora do Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos/CEBI. Tem experiência de trabalho com adolescência e juventude, gênero/mulheres, questões raciais, direitos humanos, comunicação não violenta, mediação de conflitos e educação.

o futuro, mas o presente; não sejam o futuro de Deus, mas o agora de Deus".

E, porque começo esta conferência, fazendo passar pela nossa mente e nosso coração essa mensagem do Papa? Porque, quando falamos sobre formas e espaços de participação juvenil, estamos falando de um seguimento, que está aqui, agora. Eles são os agora, eles vivem agora, eles sentem agora, eles têm necessidades agora, e eles nos pedem para construir uma sociedade nova agora.

Ter em evidência isso em nossas instituições e ações educativas é fundamental, para que não desconfiemos da força juvenil, mas acreditemos, tenhamos fé, fé não no sentido religioso da palavra, mas no sentido de acreditar nesses sujeitos, como bem nos ensina Paulo Freire (1987, 1998).

E, essa pedagogia da autonomia, para seguirmos em consonância com Freire, parece-me valer para qualquer lugar. Inclusive, para os "novos" espaços, que se configuram, como lugares de vivência, sociabilidade e ação dos/as jovens, como o universo virtual.

A era das informações, como nomeia Manuel Castells (2013), tem provocado diversas alterações na forma de viver, sentir, relacionar e se comportar no mundo. Na comunicação, por exemplo, deixando de ser exclusivamente analógica, para ser também digital.

Vivemos um tempo que tem sido nomeado, por "metaverso", que se intensificou com a Pandemia, provocada pelo Corona Vírus, que desde o final e 2019 atacou o mundo, quando passamos, uma boa parte da humanidade, a fazer parte de uma realidade física e virtual ao mesmo tempo (o trabalho remoto, as reuniões no Zoom, no Google Meet, no Teams, congressos, seminários como esse que estamos fazendo agora, shows...).

É perceptível, que estamos cada vez mais em um espaço, onde realidade e virtualidade se encontram, conectadas com e pelas

máquinas e plataformas, cada vez mais inovadoras com o avanço da inteligência artificial e da biotecnologia.

Segundo o historiador israelense Yuval Harari (2018), essa realidade hiper-tecnológica, também colabora com a concentração de riquezas, uma vez que, quem tem a tecnologia tem o poder. Neste mesmo cenário, vivemos o paradoxo da exclusão tecnológica, pois somos testemunhas, por exemplo, de milhares de crianças e jovens que ficaram excluídos dos processos escolares no período da pandemia, por não terem os recursos necessários para acompanhar as aulas. Segundo relatório do UNICEF (2020), um terço (463 milhões de crianças em todo o mundo) em idade escolar, não conseguiu acessar o ensino à distância.

Essa realidade precisa urgentemente nos levar a uma reflexão sobre o direito à comunicação que ainda é uma pauta bastante incipiente. Precisamos intensificar isso. Em meio a essas duas realidades (presencial e virtual) que se entrelaçam já faz um tempo, como os/as jovens são reconhecidos?

Vocês identificam a presença da juventude nos jornais, TV, rádio, redes sociais, revistas, outdoors, etc.? Em quais desses espaços o jovem é protagonista da própria comunicação? Em que medida esses meios de comunicação concedem espaços democráticos para que os/as jovens expressem seus anseios? A diversidade é acolhida?

Infelizmente, a população juvenil, principalmente aquelas em situação social marginalizada, pela classe social, gênero, etnia/raça, território, são consideradas pelos meios de comunicação, como causadoras de violências, ou meros consumidores. Ou seja, não há um reconhecimento, um acreditar e investir no potencial que tem a maior parte da população juvenil, para o desenvolvimento de uma outra comunicação, onde sejam protagonistas não somente das notícias, mas também da sua produção.

Que desafios esse universo coloca para nós educadores/as e as instituições educacionais, sejam elas formais ou informais?

Um primeiro desafio, é romper com os paradigmas, que tem conduzido nosso olhar e nosso fazer educacional e como sociedade, principalmente na proposição de políticas públicas. E que paradigmas são esses? A socióloga brasileira Helena Abramo (2005), destaca quatro paradigmas que marcam o jeito de ver e compreender as juventudes na América Latina e penso que podemos estender para diversos outros lugares do planeta.

O primeiro é o paradigma da *etapa preparatória*. Nesta perspectiva os/as jovens são compreendidos como pessoas que estão sempre em preparação, eles e elas não são, ainda vão ser alguém, estão em preparação para serem adultos. E quem os/as prepara? Obviamente que são os adultos que sabem, que tem os segredos e os conhecimentos para tal preparação, os/as jovens são meros receptores de formação e informação. A educação é centrada em ações que convergem para a qualificação e treinamento para o mercado de trabalho. A educação nesse paradigma confirma o que Paulo Freire (1987) chamava em *Pedagogia do Oprimido* de educação bancária.

No segundo paradigma os/as jovens aparecem a partir *dos problemas* e como problemas, os quais são reconhecidos como ameaça a ordem social. As questões que emergem são relativas a comportamentos de risco e transgressão por parte de sujeitos supostamente perigosos e transviantes. E, outra vez, os adultos e as instituições, formadas e organizadas por adultos, são quem tem e apresentam as soluções para o problema.

Essa ideia faz com que, se construa *uma visão generalizada sobre as juventudes*, estigmatizando-as, "patologizando-as", principalmente a juventude empobrecida. Esse modo de olhar uma parcela das juventudes, historicamente tem marcado a formulação de políticas públicas para esses/as com foco na violência, drogas e doenças sexualmente transmissíveis.

O terceiro paradigma é o *ator estratégico de desenvolvimento*. Aqui foca-se na formação de capital humano e social para enfrentar os problemas de exclusão social que ameaçam a sociedade. Parte da ideia, de que, como são uma parte considerável da população, podem ser potencializados como a forma de resolver os problemas de desenvolvimento. O perigo desse paradigma é justamente, o de os/as jovens serem considerados e tornarem-se somente alvos de interesses de instituições (públicas e privadas) só na medida das suas contribuições enquanto "mão de obra", sem considerar suas demandas, seus sonhos e suas ideias. Sem fazer com eles uma reflexão sobre o que é desenvolvimento e que tipo de desenvolvimento desejam.

Esses três paradigmas parecem estar presentes na preocupação do Papa Francisco, quando convoca os jovens e a nós, para não olharmos os jovens como uma sala de espera, aguardando sua vez, enquanto os adultos inventam um futuro para eles.

Como romper com esses paradigmas que historicamente tem marcado nossas lentes e configurado nosso modo de olhar para os/as jovens? Mas olhar, compreender e reconhecer os/as jovens como potência? Como "o agora de Deus"?

Helena Abramo, apresenta-nos um quarto paradigma, *juventude cidadã, sujeitos de direitos*, compreendida como etapa singular de desenvolvimento pessoal e social. A partir desse olhar os/as jovens deixam de ser compreendidos como problemas, para serem vistos *como sujeitos* com necessidades e capacidades de contribuição e de *participação na construção* da sociedade, da política, da cultura, da comunicação… Vale dizer que este, comparado aos três anteriores, é um paradigma recente, não somente no Brasil, mas em diversos lugares do mundo.

Então, reconhecer os/as jovens como o agora de Deus, é reconhecê-los como protagonistas, como potência de liderança, em todos os lugares e ambiente onde estão. Reconhecer os jovens

como protagonistas é também uma forma de superar os paradigmas estigmatizantes, que homogeneízam os/as jovens.

Protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação de adolescentes e jovens pode gerar transformações na realidade social, ambiental, cultural e política, onde estão agora, o que os fazem atores do presente e não somente do futuro (Gomes da Costa, 2000). Sujeitos "pensando global (planeta) e agindo local (em casa, na escola, na comunidade)" (Rabelo, 2021, p. 1).

Pensando nos jovens como potência, como o agora de Deus que eles são, reconhecendo-os como lugar onde Deus habita, o Divino que mora neles (como dizia o querido e eterno assessor da PJ no Brasil, o Pe. Hilário Dick, 2009) seja nos espaços da realidade física ou virtual, analógica ou digital, precisamos estar atentos/as à metodologias que proporcionem isso, como diz o Papa Francisco: "temos que nos esforçar em propiciar canais e espaços onde possamos nos envolver, sonhar e trabalhar o amanhã já desde hoje", junto com e para os jovens.

Ou, ainda como diz o sociólogo, Danilo Martuccelli (2007), as instituições precisam ser suporte material e simbólico, para as juventudes, para assim terem espaços-tempo de desenvolvimento da sua potência crítica, criativa e comprometida, exercendo o seu protagonismo na construção de um mundo melhor. E junto com o protagonismo, precisamos olhar para a cultura juvenil, de forma a reconhecer a sua diversidade.

A realidade contemporânea leva ao surgimento de variados modos de expressão e comportamento juvenil, com diferentes rostos, atitudes, reivindicações, manifestos por meio da arte, do consumo, da comunicação, da moda, da literatura, dos estilos próprios. Assim, a constituição da identidade juvenil vai sendo definida de forma diferenciada das gerações passadas, formando, portanto, uma cultura juvenil diferente hoje, com outras formas de expressão e de movimento.

Formas de circular hoje que, segundo José Machado Pais (2006), não são fixas somente do ponto de vista do território onde vivem, mas também no universo virtual. A forma como os jovens considerados nativos da era digital lidam com o ambiente virtual, muitos fazendo dele um lugar onde passam a maior parte do seu tempo, também tem sido considerado na contemporaneidade uma cultura juvenil, bem como, um espaço de sociabilidade, que interfere na construção de suas identidades, as chamadas "sociabilidades virtuais" (p. 12).

Os espaços virtuais podem ser experiências de refúgio, como uma estratégia de fuga da realidade, onde esses jovens não desejam estar. E, também, podem ser um espaço onde eles/as podem ser protagonistas.

Porém, aqui é preciso atenção, pois isso não pode se dar "isoladamente", mas "juntos, criando um espaço em comum, que não será dado ou ganhado, mas um espaço pelo qual também devem lutar" (Francisco, 2019).

Partindo desse pensamento de Francisco, Hilário, Machado Pais, Martuccelli, é importante nos reconhecermos e nos dedicarmos como espaços educativos salesianos: as obras sociais, as escolas, a pastoral juvenil, as universidades, proporcionando uma educação capaz de *formar jovens "pontes"*—que sejam protagonistas, que desejam um mundo melhor. No Brasil, em 2011 foi realizada uma pesquisa chamada "Sonho Brasileiro", pela Box1824, empresa com atuação no mapeamento de tendências de comportamento, com a intenção de fazer um estudo sobre o Brasil e o futuro a partir da perspectiva do jovem de 18 a 24 anos (Exame, 2011).

A pesquisa foi realizada com um número expressivo de jovens de diversas capitais e cidades do interior e revelou o que os pesquisadores chamaram de "jovens pontes". Esses são sujeitos que a partir do seu território, do que sabem fazer, dos estudos realizados, contribuem com a realização pessoal e social. Ligando a formação, com o trabalho e colaborando para fazer melhor a vida de outras pessoas.

Esses jovens estão mais conectados com os discursos coletivos, do que com as narrativas individualistas. E, por isso, são pontes, porque não estão apenas pensando, mas também agindo, são jovens que transitam por diversos grupos, tanto presenciais como virtuais, mas não transitam por transitar, eles recolhem as ideias e pensamentos desses grupos para ampliar o seu pensamento e depois, funciona como um catalizador dessas ideias e a redistribuem, conectando assim redes e pessoas.

São pontes, porque atuam em projetos múltiplos e independentes, abrem diálogos sobre preconceitos e diferenças, não admitindo discursos que velem os preconceitos. São jovens que buscam relevância social através do trabalho. Abrem possibilidade de fazer política cotidianamente, criando novas formas de participação. São jovens que não se identificam com uma ilha, mas com uma ponte.

Jovens que sejam capazes de construir um novo Ethos e, para isso, abandonem a cultura da violência, do individualismo, da indiferença, da desigualdade social, para uma cultura, cuja gramática seja da cultura da paz e da não-violência, da solidariedade, do respeito e dos direitos iguais, em todos as realidades, físicas ou virtuais. Para isso, é preciso uma educação que possibilite uma transformação cultural, que, conforme Humberto Maturana (2007, p. 13) mude a nossa "rede de conversações", que tem configurado nosso falar e emocionar em valores basilares da "cultura patriarcal ocidental" que, por sua vez, valoriza a guerra, as hierarquias, a autoridade e o poder que controla o outro/a.

Jovens capazes de utilizar de forma responsável as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). No Pacto Educativo de Francisco, umas das preocupações presentes é com o uso superficial dos meios de comunicação digital, que leva a um isolamento extremo (Sayago, 2019), principalmente os jovens.

Esta é também uma questão apresentada na obra 21 lições para o século 21, de Yuval Harari (2018), ao dizer que vivemos a era

do hackeamento de humanos. Para esse autor, a tecnologia pode ser de grande ajuda para os sujeitos, desde que não exerça um poder exagerado sobre sua vida, caso contrário, poderá torná-los reféns. Isso só não acontecerá se as pessoas souberem o que desejam na vida. "Mas se não sabe será muito mais fácil para a tecnologia moldar seus objetivos e assumir o controle de suas vidas" (p. 328). Para assumir o controle da sua vida, é preciso conhecer melhor a si mesmo, esse conselho dado há tempos pelos filósofos, nunca foi tão urgente como agora, segundo Harari. É preciso levar esse conselho a sério, para não deixar que os algoritmos tenham uma melhor compreensão de você, do que você mesmo, e assim, o manipular.

Perguntado sobre o que precisa ensinar as escolas, Harari concorda com especialistas que dizem ser urgente que os ambientes educacionais, se dediquem a ensinar os "quatro Cs—pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade" (p. 323). Aqui retomamos a importância de uma educação integral, que forme pessoas autônomas, responsáveis, protagonistas, que desenvolvam e dominem Competências, Habilidades e Atitudes + Crenças e Valores (Hards Skills e Soft Skills), capazes de utilizar as TICs de modo seguro, inovador e disruptivo, o que significa fazer das mesmas, instrumentos de verdadeira conexão, interação, com os sentimentos e necessidades concretas, suas próprias e das pessoas, grupos e comunidades e, desse modo, colaborar com a construção de respostas para as mesmas, formando assim, como apregoa a pedagogia do Sistema Preventivo de Dom Bosco: "bons cristãos e honestos cidadãos".

Não cabe ter mais dúvidas de que as TICs podem ser um instrumento importante na educação e na mudança social (Castells, 2013), desde que elas sejam utilizadas pelas pessoas para unir e se fortalecerem em rede em tempo real, inspirando indignação contra as injustiças e engajamento em ações de esperançar em todo o planeta.

As redes sociais podem ser ferramentas e espaços de engajamento, mas é preciso ter presente, que as mesmas, são redes sócio

técnicas, para usar o termo utilizado pelo sociólogo, Paulo Carrano (2014), portanto, “elas não funcionam sozinhas, elas precisam de redes sociais humanas em interação”.

Concluo essa minha fala, para podermos abrir para questões e reflexões que vocês queiram apresentar, com alguns exemplos de espaços e formas de participação das juventudes, utilizando e mesclando os espaços virtuais e presenciais.

No Brasil, a ocupação das escolas de Ensino Médio (Escola Secundária) em 2016, um movimento que contou com a organização dos estudantes e com sua habilidade de utilizar a internet e redes sociais, para mobilização, comunicação entre escolas de todo o país e para veicular notícias com uma narrativa que partia dos jovens, contrapondo imagens marginalizadas que a mídia oficial veiculava.

Figura 1
Ocupações de escolas



Nota. Retirado de https://bit.ly/3Uw0hv5

Voluntária democratiza conhecimentos sobre saúde mental—em busca de novas formas de conscientizar as pessoas em relação à importância dos cuidados com a saúde mental e democratizar o acesso a atendimentos psicológicos e outras práticas terapêuticas, Mariana, 17 anos, cria em fevereiro de 2020, a *Rede Autoestima-se*. O projeto tem sede em sua cidade natal, Conceição do Almeida, no Recôncavo Baiano, mas funciona integralmente online com participantes de vários estados.

Figura 2
Jovens Transformadores—Projeto da organização internacional Ashoka/Brasil



Nota. Retirado de https://bit.ly/3dybBWS

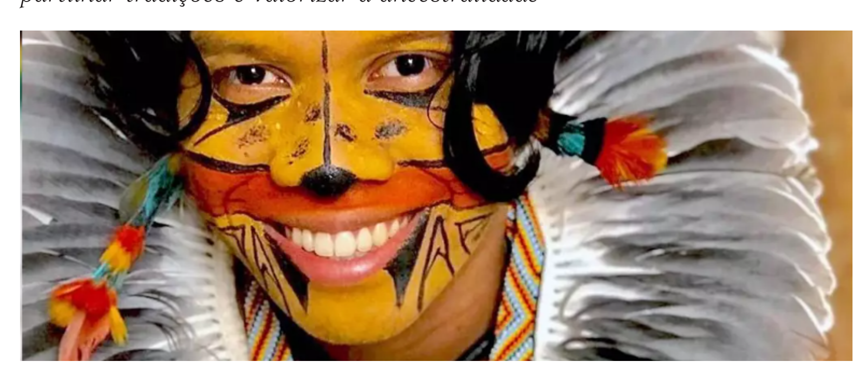
Pontes para a Mudança: criação de um aplicativo para elaboração de um plano de vida *gamificado* (utilizando recursos de jogos) de jovens, capazes de elencar, registrar e organizar seus objetivos com relação ao mundo do trabalho. Além da divulgação de oportunidades de qualificação e desenvolvimento que estejam próximas ao jovem.

Figura 3
Projeto Chama na Solução—um projeto de iniciativa da UNICEF, realizado em periferias do Rio de Janeiro



Nota. Retirado de https://uni.cf/3LA3K7E

Figura 4
Jovens indígenas usam as redes sociais para combater preconceitos, compartilhar tradições e valorizar a ancestralidade



Nota. Retirado de https://bit.ly/3SrQp3w

Figura 5
Jovens indígenas dominam a internet com músicas e TikTok



Nota. Retirado de https://bit.ly/3R0WP8F

Figura 6
Jovens tomam COP-26 e Glasgow para exigir ação contra as mudanças climáticas



Nota. Retirado de https://bit.ly/3C1scvC

Jovens lideram ações para combater coronavírus, driblar fake news *e ajudar quem mais precisa*—são jovens que estão à frente não só de ações de distribuição de cestas e kits de higiene, mas também de iniciativas para disseminar informação e combater fake news, de apoio àqueles que precisam utilizar aplicativos do governo e a quem tem dificuldade para manter o ensino à distância.

Figura 7
Stefane mobiliza uma rede de "comunicação do bem" no Recife



Nota. Retirado de https://bit.ly/3LD3zIR

Que essas notícias que trazem espaços e formas de participação juvenil, nos inspire e nos faça renovar nossa fé nos/as jovens, na sua potência de transformação. E reafirmar a nossa tarefa de sermos suporte material e simbólico, para de forma segura e amorosa os ajudarem a se sustentarem, se desenvolverem, realizarem seus sonhos e serem o agora de Deus.

Referências bibliográficas

Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo & P. P. Branco, *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional* (pp. 37-72). Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo.

Carrano, P. (2014). *Os jovens, as redes sociais de internet e a educação—Entrevista com Paulo Carrano*. Observatório Jovem. https://bit.ly/3C297t8

Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.

Dick, H. (2009). *O Divino no Jovem*. CCJ.

Exame. (2011, 15 de Junho). *Projeto Sonho Brasileiro analisa perfil do jovem*. https://bit.ly/3C2M9lV

Francisco I. (2019, 28 de Janeiro). Papa aos jovens: a juventude não é uma sala de espera, é "o agora de Deus". *Revista IHU*. https://bit.ly/3dBxiFy

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à pratica educativa* (9ª ed.). Paz e Terra.

Gomes da Costa, A. C. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Fundação Odebrecht.

Harari, Y. N. (2018). *21 lições para o século 21*. Companhia das Letras.

Machado Pais, J. (2006). Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In M. I. Almeida & F. Eugenio (Org.), *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Zahar.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada.

Maturana, H. (2007). Prefácio. In E. Riane, *O Cálice e a Espada: nossa história, nosso futuro*. Palas Athena.

Sayago, O. A. (Org.). (2019). *O projeto Educativo de Francisco*. PUCPRESS. https://bit.ly/3BZ7KLY

UNICEF. (2020). *Pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar ensino a distância*. https://uni.cf/3S8GjoH

Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para innovación y participación en contextos de crisis

Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for Innovation and Participation in Contexts of Crisis

María Sol Villagómez[1]
Marcelo Farfán[2]
Daniel Llanos[3]
Tatiana Jácome[4]

1 Coordinadora general de las IUS Education Group y actual vicerrectora de la sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana. Es licenciada en Ciencias de la Educación, máster en Docencia con mención en Educomunicación, diploma superior en Evaluación de la Educación Superior y doctora en Educación por la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

2 Doctor en Filosofía, máster en Diseño Curricular, máster en Docencia con mención en Cultura Religiosa, licenciado en Ciencias de la Educación, especialización en Psicología Educativa. Es director de la Carrera de Filosofía y Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

3 Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Cuyo (Argentina), máster en Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia por la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y licenciado en Pedagogía, se encuentra cursando el Programa de Investigación Posdoctoral Social, Niñez y Juventud. Actualmente es investigador del GT Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales de CLACSO, así como director y docente del Área de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).

4 Máster en Educación Especial y licenciada en Ciencias de la Educación. Actualmente es asistente de coordinación de las IUS EG.

Antecedentes

El IUS Education Group (IUS EG) es una red académica perteneciente a la Red IUS. Actualmente 22 IUS distribuidas en América, Europa y Asia, forman parte de esta Red. Su misión es dinamizar de manera sistemática y continua la colaboración entre las IUS que abordan el tema de la educación tanto desde el punto de vista de la investigación como de la docencia, de la proyección social o de la praxis educativa.

Los objetivos del IUS EG son:

> Generar modelos de intervención –de componente teórica y práctica– en el campo de la educación, centrados en aquellos aspectos y con aquellas perspectivas que sean más acordes con el carisma y la misión salesiana.
> Participar de manera activa y propositiva en los circuitos de investigación, reflexión y acción de la comunidad científica internacional en el ámbito de la educación y ciencias afines.
> Llegar a tener voz propia cualificada en dicha comunidad en aquellos campos temáticos que se consideran más vinculados al carisma y a la experiencia pedagógica salesiana. (IUS EG, 2018)

La red trabaja de manera permanente desde su creación a partir de la declaración del año 2007. De manera trianual, el IUS EG convoca a un Seminario y una Asamblea General con la participación de los delegados de los rectores a esta red. El último seminario se llevó a cabo en UNISAL de Sao Paulo, en el año 2018, y el próximo tendrá lugar en Quito en la UPS en abril del presente año.

Alineado con sus objetivos, en el año 2019 el IUS EG convocó a autores e investigadores miembros del IUS EG a participar en un proyecto editorial conjunto en el que participan 25 académicos en 27 artículos reunidos en el primer libro del IUS EG titulado “Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS” (*cf*. https://n9.cl/s5d6q).

Un segundo proyecto académico colectivo es la investigación: "Desafíos educativos contemporáneos: educación salesiana para la innovación y participación en contextos de crisis", con la finalidad de conocer los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos de las IUS, en el marco de un contexto de crisis social y educativa, provocada por la pandemia por la propagación del COVID-19.

La investigación fue convocada en el mes de mayo de 2021, contó con una importante participación de IUS de América, Europa, Asia y África. Los resultados se muestran en el presente informe.

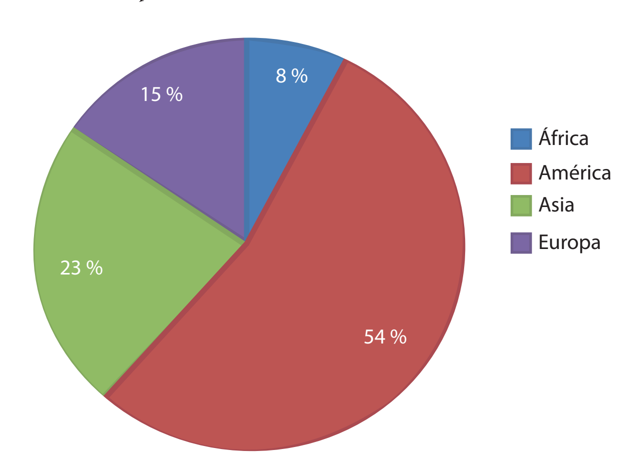
Tabla 1
Lista de instituciones participantes

Nro.	Nombre de la IUS	Inspectoría a la que pertenece	País	Ubicación
1	Instituto Superior Don Bosco	Visitadora María Auxiliadora	Mozambique	África
2	Instituto Superior Don Bosco	Mamã Muxima	Angola	África
3	Faculdad Salesiana Don Bosco-FSDB	BMA-Inspectoría Salesiana Misionero Amazonas	Brasil	América
4	Tecnicatura Superior en Enología e Industria de los Alimentos Don Bosco	Argentina Norte	Argentina	América
5	Centro Universitario Salesiano	Inspectoría San Juan Bosco	Brasil	América
6	ISES Padre Miguel Bonnuccelli	Inspectoría Argentina Sur	Argentina	América
7	Universidad Salesiana de Bolivia	Nuestra Señora de Copacabana	Bolivia	América
8	Instituto Superior de Estudios Teológicos "Cristo Buen Pastor"-ISET	ARS-Argentina Sur-Inspectoría Ceferino Namuncurá	Argentina	América
9	Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre	Inspetoria Salesiana São Pio X	Brasil	América
10	UNISAL	Argentina Sur Ceferino Namuncurá	Argentina	América

Nro.	Nombre de la IUS	Inspectoría a la que pertenece	País	Ubicación
11	Fundación Universitaria Salesiana	San Pedro Claver-Bogotá. Colombia	Colombia	América
12	Universidad Politécnica Salesiana	Sagrado de Jesús	Ecuador	América
13	Universidad Don Bosco	Inspectoría del Divino Salvador-Centroamérica	El Salvador	América
14	Universidad Salesiana	México	México	América
15	Centro Universitario Católico del Oriente de Minas Gerais-UNILESTE	Inspectoría San Juan Bosco	Brasil	América
16	Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL	Inspetoria Salesiana de Nossa Senhora Auxiliadora-San Paulo	Brasil	América
17	Politécnico Salesiano (Salesio)	Japón	Japón	Asia Este y Oceanía
18	Don Bosco Technical College-Cebu	Provincia Sur de Filipinas (FIS)	Filipinas	Asia Este y Oceanía
19	St. Antony's College	Shillong, INS	India	Asia Sur
20	Don Bosco College SULTHAN BATHERY	Bangalore-INK	India	Asia Sur
21	Don Bosco College (CO-ED)	Chennai (INM)	India	Asia Sur
22	Don Bosco College, Panjim, Goa	Panjim Province	India	Asia Sur
23	Universidad Pontificia Salesiana	Opera UPS	Santa Sede	Europa
24	IUSVE	Italia-INE Inspectoría	Italia	Europa
25	IUSTO	ICP	Italia	Europa
26	EUSS (Escuela Universitaria Salesiana de Sarria)	Cataluña	España	Europa

Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Figura 1
Distribución de las IUS por continente



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Metodología

El contexto pandémico en el cual se desarrolló el estudio nos derivó a realizar un trabajo metodológico con signo cuantitativo, considerando que esta metodología, por su propia naturaleza, nos permite indagar a través de elementos cognitivos y datos numéricos la realidad objetiva (Del Canto, 2013) que las IUS vivían en el momento del trabajo de campo. El recurso fundamental que orientó el estudio fue la encuesta, la cual se aplicó de forma digital a través del formulario de Google. La aplicación de encuestas digitales tiene dos beneficios que, en nuestro caso, fueron evidentes y se describen a continuación:

- Por tratarse de una investigación internacional, en la cual los informantes se encuentran en diferentes lugares geográficos, la encuesta digital se direccionó a los directivos de las IUS desde la coordinación de IUS EG y estos a su vez, re direc-

cionaron al personal que tenía conocimiento sobre los contenidos de la encuesta. Este procedimiento garantizó que la información proporcionada sea veraz y provenga de actores que conocen la realidad institucional de cada IUS y se obtuvo las respuestas de todas las IUS.

- La “flexibilidad” de los formatos Google permitieron que la encuesta sea formulada con preguntas y respuestas cerradas, propias de un estudio cuantitativo, sin embargo, pudimos incluir 3 preguntas abiertas con la finalidad de registrar las valoraciones, transformaciones y desafíos que la pandemia deja en el campo educativo-pastoral de las IUS en el mundo.

En lo que respecta a la estructura de la encuesta, la decisión del equipo investigador fue centrar la atención en dos grandes ejes:

- Respuesta socio-educativa-pedagógica-pastoral en los contextos de crisis. En este eje el interés recae sobre la capacidad de respuesta que las IUS, como instituciones educativas, tuvieron ante una situación inesperadas y con características cambiantes como es la pandemia por COVID-19.
- Los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos. Este eje resulta interesante en la medida que se logra evidenciar algunos de los desafíos que las IUS identifican ante la gestión, proceso y realidad educativa que enfrentarán en los siguientes meses.

Proceso analítico

El trabajo de procesamiento y análisis de la información se realizó desde dos horizontes epistémicos. El primero corresponde a un análisis estadístico descriptivo que revela los datos por continente. El segundo procedimiento analítico es hermenéutico interpretativo, porque un conjunto de respuestas que se obtuvieron en la boleta son narrativas- discursivas, y por lo tanto, fueron analizadas considerando el arco temporal en el cual se aplicó la encuesta, las características particulares y heterogéneas de cada IUS.

A continuación, se presentan los resultados por continente a partir del cuestionario que, como se ha mencionado anteriormente, se organizó en dos temáticas:

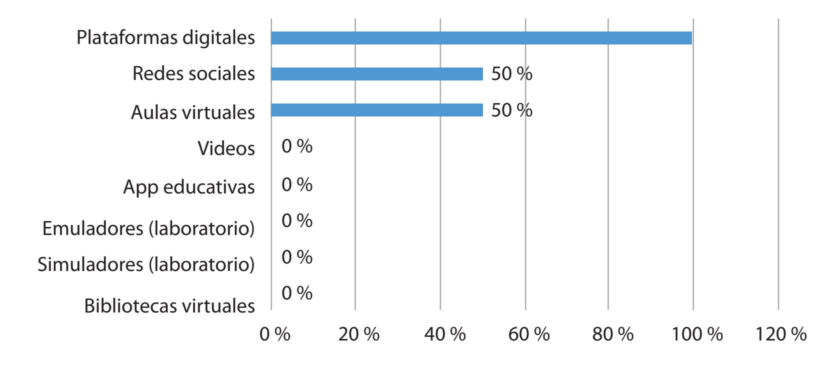
- Respuesta socio-educativa-pedagógica-pastoral en los contextos de crisis.
- Los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos.

Resultados según la respuesta socio-educativa-pedagógica-pastoral

Recursos tecnológicos implementados por las instituciones en el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19

En África el 100 % que corresponde a dos instituciones, implementaron plataformas digitales como recurso tecnológico en el contexto de emergencia sanitaria. El 50 % implementó redes sociales y el otro 50 %, aulas virtuales.

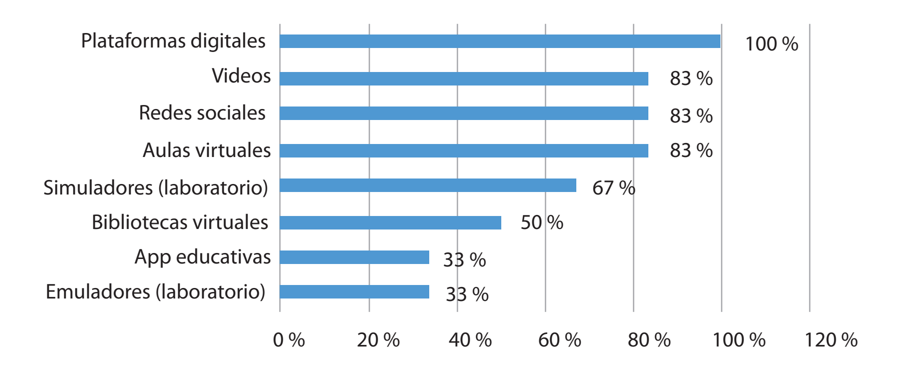
Figura 2
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y este, el 100 % correspondiente a seis instituciones, implementaron plataformas digitales como recurso tecnológico en el contexto de emergencia sanitaria. El 83 % implementaron videos, redes sociales y aulas virtuales. El 67 % simuladores (laboratorio), el 50 % bibliotecas virtuales y el 33 % de las instituciones *app's* educativas y emuladores (laboratorio).

Figura 3
Asia sur y este

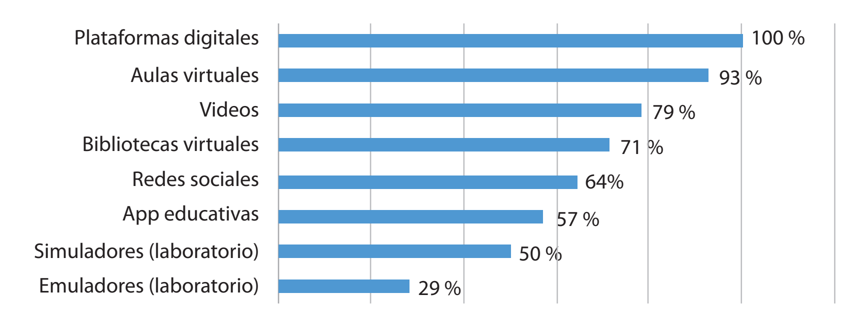


Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En lo que refiere a Europa, el 100 % que correspondiente a cuatro instituciones han implementado plataformas digitales como recurso tecnológico en el contexto de emergencia sanitaria. El 75 % de estas implementan videos, bibliotecas virtuales y aulas virtuales. El 25 % implementaron *app's* educativas, redes sociales, y simuladores (laboratorio). Ninguna institución dice utilizar emuladores (laboratorio).

Figura 4

Europa

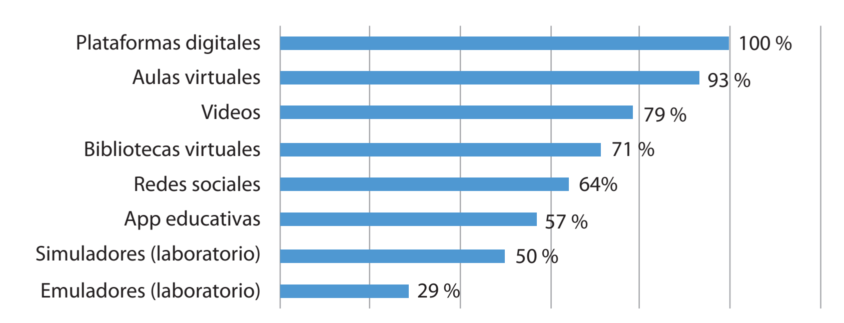


Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América, las 14 instituciones que corresponden al 100 %, implementaron plataformas digitales como recurso tecnológico en el contexto de emergencia sanitaria. El 93 % de las instituciones implementan aulas virtuales; el 79 % vídeos; el 64 % redes sociales; el 57 % introducen *app's* educativas; el 50 % simuladores (laboratorio y el 29 % de instituciones implementaron emuladores (laboratorio).

Figura 5

América



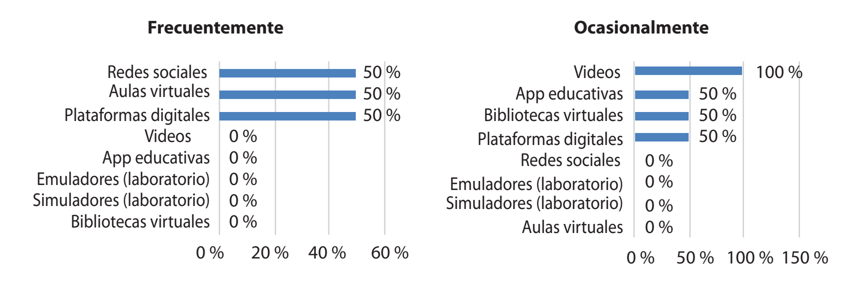
Nota. 14 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

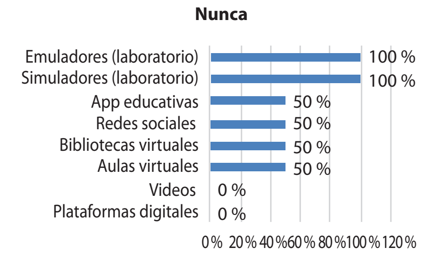
Frecuencia del uso pedagógico de recursos tecnológicos por las instituciones en el contexto de crisis sanitaria por COVID-19

En África el 50 % es decir una IUS, utiliza frecuentemente redes sociales, aulas virtuales y plataformas digitales como recurso tecnológico para uso pedagógico. Ocasionalmente el 50 % usa solo plataformas digitales y el otro 50 % nunca usa redes sociales y aulas virtuales. El 100 % de las IUS utiliza ocasionalmente videos; el 50 % utiliza *app's* educativas. Ocasionalmente el 50 % usa bibliotecas virtuales y el otro 50 % no las utiliza. Finalmente, en este continente ninguna institución utilizó emuladores y simuladores (laboratorio) durante la emergencia sanitaria.

Figura 6

África

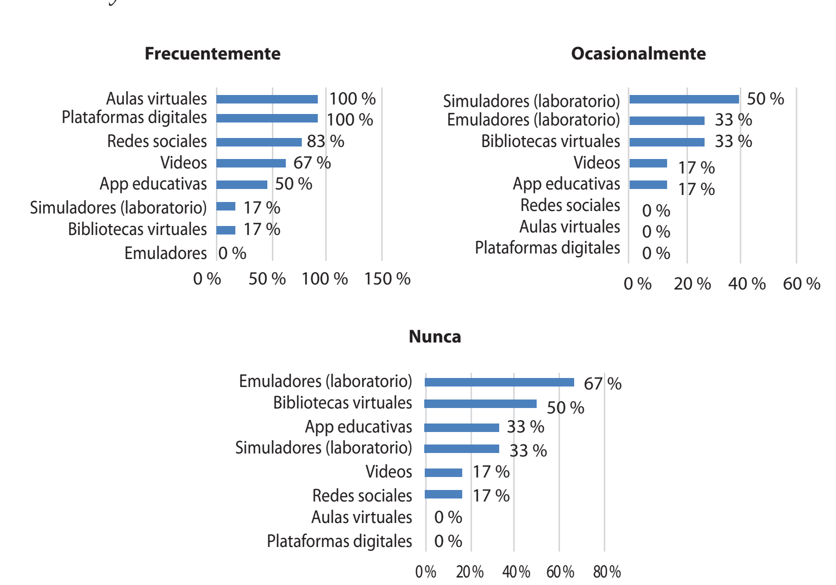




Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y este, el 100 % es decir, seis IUS utilizan frecuentemente aulas virtuales y plataformas digitales con fines pedagógicos. El 83 % usan redes sociales, el 67 % usa videos, el 50 % utiliza *app's* educativas y el 17 % utilizan simuladores (laboratorio) y bibliotecas virtuales. El 50 % de instituciones utiliza ocasionalmente simuladores. El 33 % de las instituciones utiliza emuladores y bibliotecas virtuales y el 17 % utiliza ocasionalmente *app's* educativas y videos. El 67 % de las IUS nunca han utilizado emuladores (laboratorio) para uso pedagógico. El 50 % de instituciones nunca ha utilizado bibliotecas virtuales. El 33 % de las IUS tampoco utilizó *app's* educativas y simuladores como recurso didáctico y finalmente el 17 % de instituciones tampoco utiliza redes sociales como recurso pedagógico.

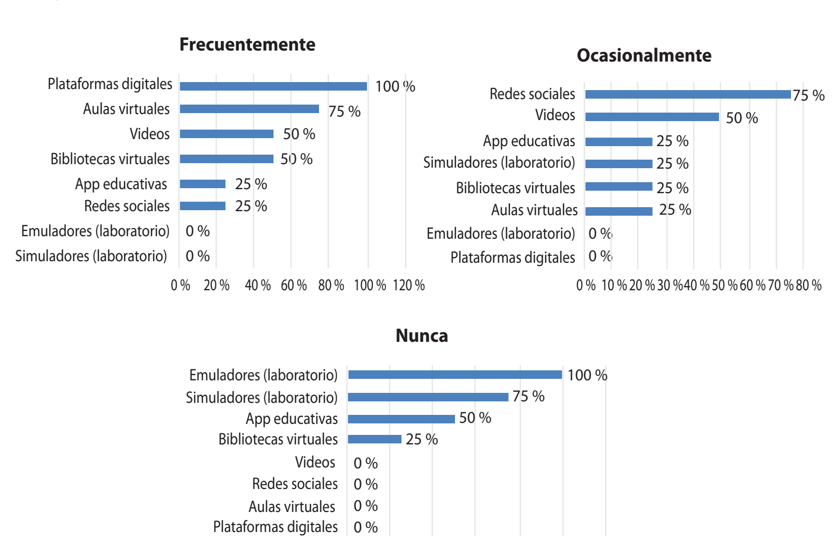
Figura 7
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % correspondiente a cuatro instituciones utiliza frecuentemente plataformas digitales para uso pedagógico. El 75 % de ellas usa aulas virtuales, el 50 % utiliza videos y bibliotecas virtuales, y el 25 % utiliza frecuentemente *app's* educativas y redes sociales como recurso pedagógico. Ocasionalmente, el 75 % de las IUS utiliza redes sociales como recurso pedagógico. El 50 % utilizan videos y el 25 % utilizan *app's* educativas, simuladores, bibliotecas virtuales y aulas virtuales como recurso pedagógico. El 100 % de las IUS de Europa nunca utilizaron emuladores (laboratorio) como recurso pedagógico. El 75 % nunca utilizó simuladores (laboratorio); el 50 % nunca utiliza *app's* educativas y el 25 % no utiliza bibliotecas virtuales como recurso pedagógico.

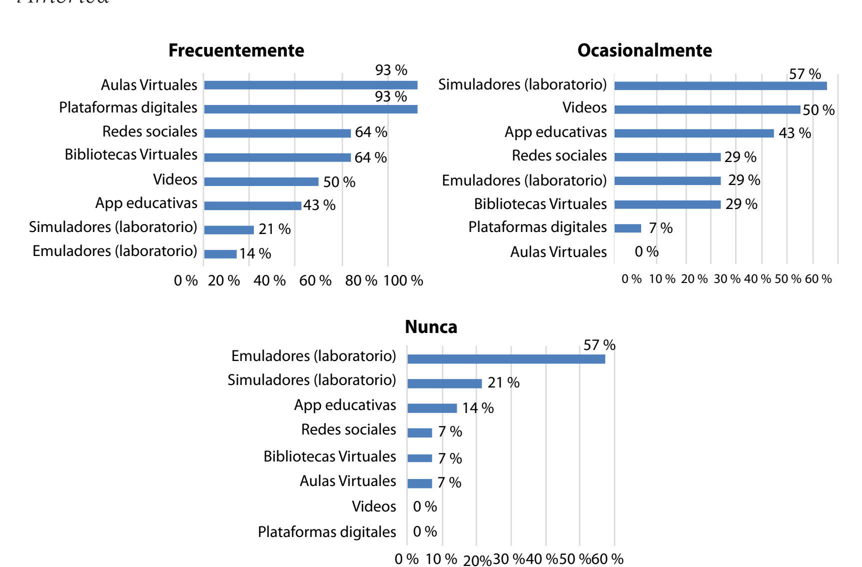
Figura 8
Europa



Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América, el 93 % que corresponde a trece IUS, utilizan frecuentemente aulas virtuales y plataformas digitales. El 64 % de las instituciones las utilizan frecuentemente el 29 % de forma ocasional, y el 7 % nunca utiliza redes sociales y bibliotecas virtuales con fines pedagógicos. El 50 % de instituciones utilizan videos frecuentemente y el otro 50 % ocasionalmente. El 43 % de la IUS s utilizan *app's* educativas frecuentemente, el otro 43 % ocasionalmente y el 14 % de nunca. El 21 % de las IUS utiliza frecuentemente simuladores y el 14 % emuladores (laboratorio). Ocasionalmente el 57 % de instituciones utiliza simuladores y el 29 % emuladores. El 21 % de instituciones nunca ha utilizado simuladores y el 57 % nunca ha utilizado emuladores (laboratorio).

Figura 9
América

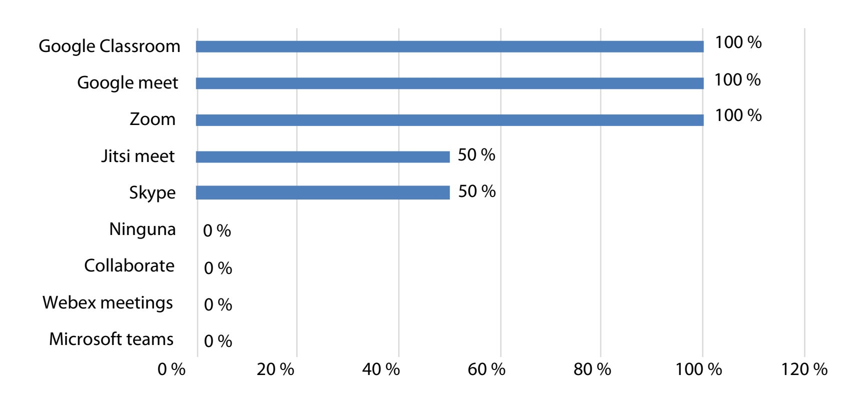


Nota. 13 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Plataformas digitales que se están utilizando en las instituciones para el trabajo educativo en tiempo sincrónico en el contexto de crisis sanitaria por COVID-19

En África el 100 % de las IUS instituciones, utiliza Google Classroom, Google Meet y Zoom como plataformas digitales para el trabajo educativo en tiempo sincrónico. El 50 % utiliza Jitsi Meet y Skype.

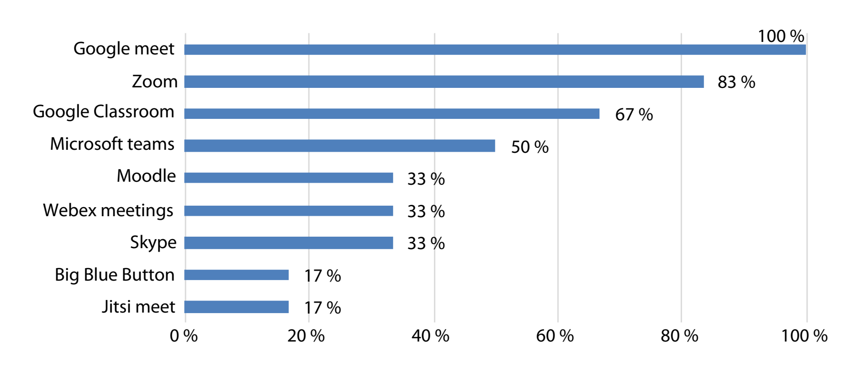
Figura 10
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % correspondiente a seis instituciones, utilizan la plataforma digital de Google Meet para el trabajo educativo en tiempo sincrónico; el 83 % usa Zoom; el 67 % Google Classroom; el 50 % utiliza Microsoft Teams; el 33 % de las IUS utiliza Moodle, Webex Meetings y Skype y finalmente el 17 % de las IUS usa Big Blue Button y Jitsi Meet.

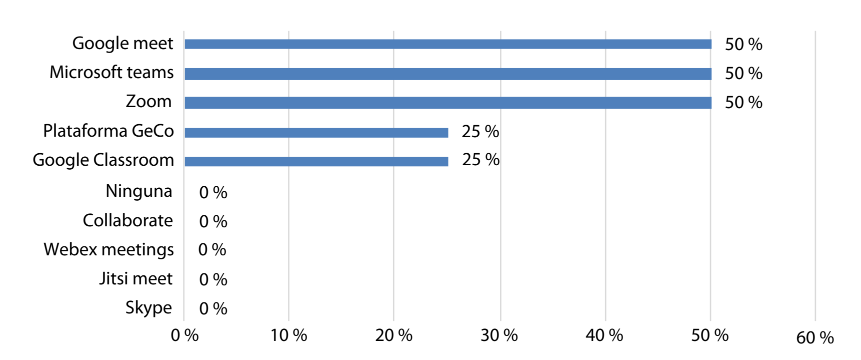
Figura 11
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 50 % es decir, dos instituciones utilizan Google Meet, Microsoft Teams y Zoom. El otro 50 % usa Plataforma Geco y Google Classroom como plataformas digitales para el trabajo educativo en tiempo sincrónico.

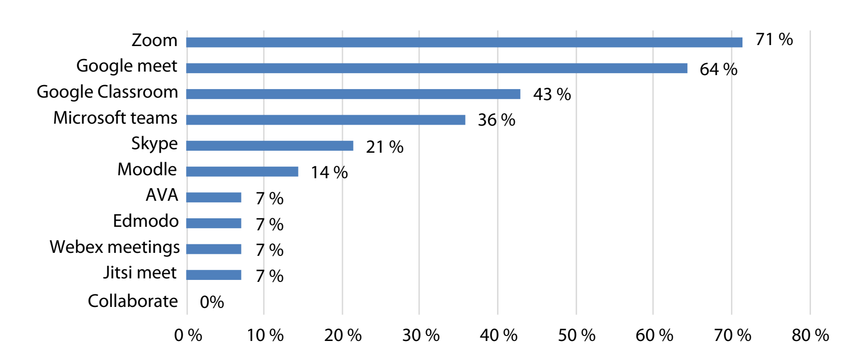
Figura 12
Europa



Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América, el 71 % que pertenece a diez instituciones utilizan Zoom como plataforma digital para el trabajo educativo; el 64 % usa Google Meet, el 43 % usa Google Classroom, el 36 % utiliza Microsoft Teams, el 21 % (3) utiliza Skype, el 14 % (2) usa Moodle y el 7 % de instituciones (1) usa AVA, Edmodo, Webex Meetings y Jitsi Meet. Ninguna de las instituciones utiliza la plataforma digital Collaborate para el trabajo educativo en tiempo sincrónico.

Figura 13
América

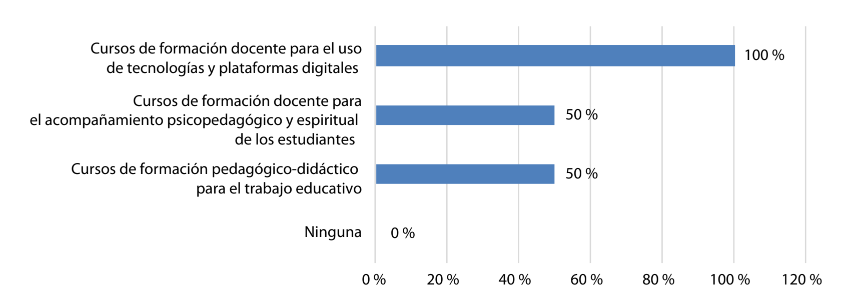


Nota. 13 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Ofertas formativas dirigidas a docentes que se han implementado en las instituciones durante la crisis sanitaria por COVID-19 para atender al trabajo educativo

En África el 100 % correspondiente a dos IUS, ha implementado cursos de formación docente para el uso de tecnologías y plataformas digitales como oferta formativa dirigida a los docentes; el 50 % implementó cursos de formación docente para el acompañamiento psicológico y espiritual de los estudiantes y el otro 50 % (1) cursos de formación pedagógica-didáctica para el trabajo educativo.

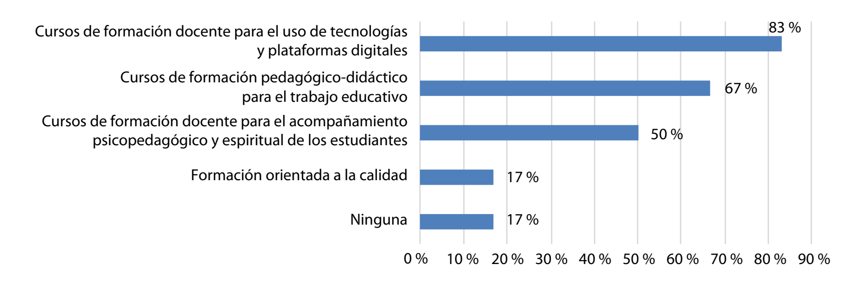
Figura 14
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 83 % que pertenece a cinco IUS, han implementado cursos de formación docente para el uso de tecnologías y plataformas digitales como oferta formativa dirigida a los docentes; el 67 % implementó cursos de formación pedagógica-didáctica; el 50 % (3) cursos de formación docente para el acompañamiento psicológico y espiritual de los estudiantes; el 17 % implementó cursos de formación orientada a la calidad y el 17 % no ha implementado ninguna oferta formativa dirigida a docentes.

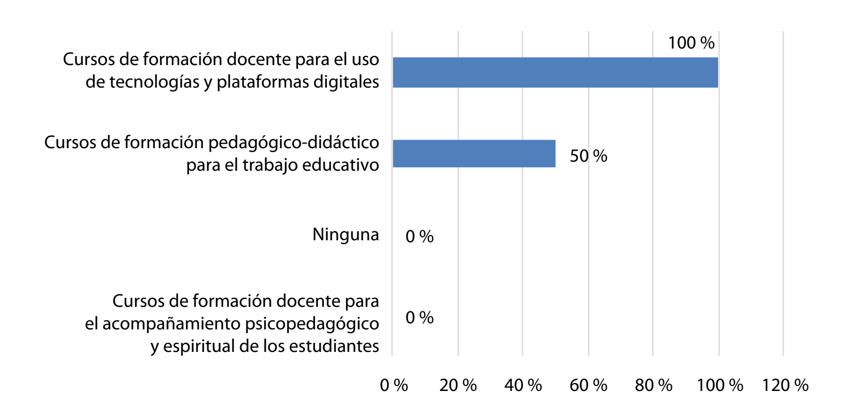
Figura 15
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % que corresponde a cuatro instituciones, ha implementado cursos de formación docente para el uso de tecnologías y plataformas digitales como oferta formativa dirigida a los docentes y el 50 % también implementaron cursos de formación pedagógica-didáctica.

Figura 16
Europa

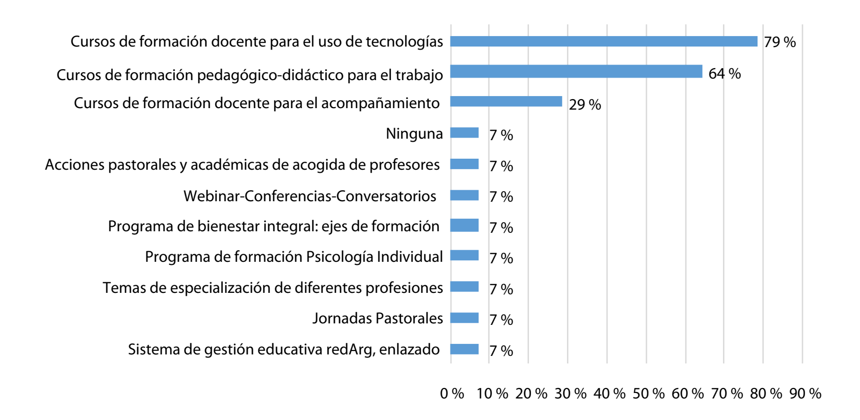


Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América, el 79 % que corresponde a once, IUS ha implementado cursos de formación docente para el uso de tecnologías y plataformas digitales, como oferta formativa dirigida a los docentes; el 64 %, implementaron cursos de formación pedagógica-didáctica; el 29 % cursos de formación docente para el acompañamiento psicológico y espiritual de los estudiantes. El 7 % también implementó acciones pastorales y académicas de acogida de profesores. *Webinar*, conferencias y conversatorios. Programas de bienestar integral: ejes de formación, acompañamiento y *gamificación*. Programa de formación Psicología Individual. Curso de temas de especialización de diferentes profesiones. Jornadas Pastorales. Sistema de gestión

educativa RedArg, enlazado con Moodle qué es un aula virtual y soporte operativo con atención personalizada para su uso plataforma y videos explicativos para su aplicación. Finalmente, un 7 % (1) no ha implementado ninguna oferta formativa dirigida a docentes.

Figura 17
América

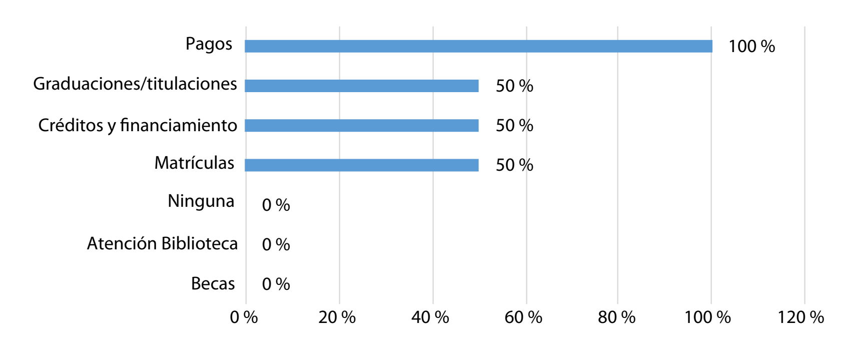


Nota. 13 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Procesos administrativos en línea (virtuales) que se han implementado en su institución como respuesta a la crisis sanitaria por COVID-19

En África, el 100 % implementó los pagos como proceso administrativo en línea. El 50 % (1) implementó graduaciones/titulaciones, créditos y financiamiento y también matrículas como procesos administrativos en línea.

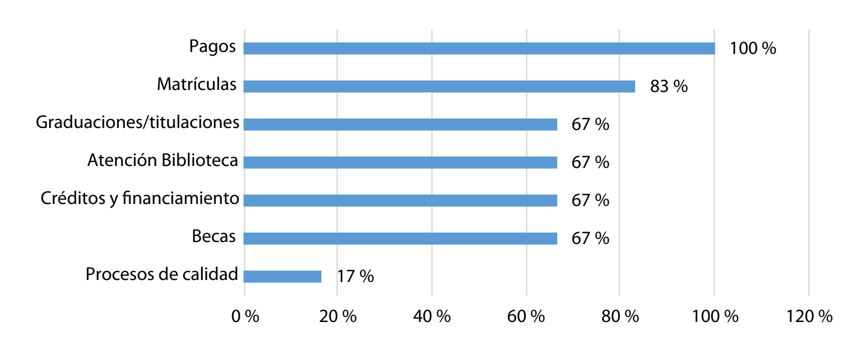
Figura 18
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % que pertenece a seis instituciones, implementó los pagos como proceso administrativo en línea. El 83 % implementaron matrículas. El 67 % graduaciones/titulaciones, atención de biblioteca, créditos y financiamientos y becas. Finalmente, el 17 % de instituciones implementó procesos de calidad.

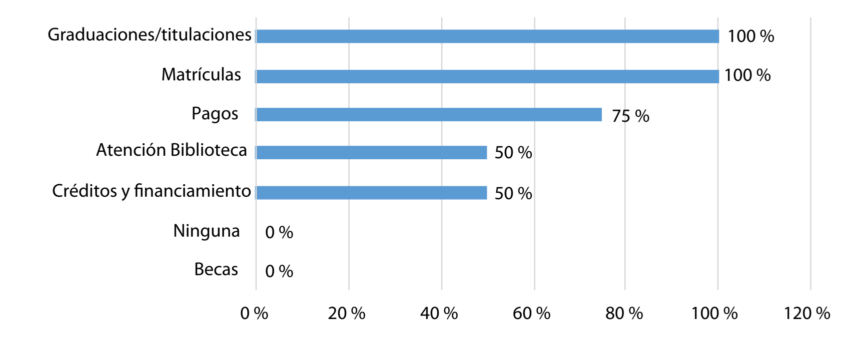
Figura 19
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % que corresponde a cuatro instituciones, han implementado las graduaciones/titulaciones y las matrículas como procesos administrativos en línea. El 75 % implementó los pagos y el 50 % ha implementado la atención de biblioteca y créditos y financiamientos como procesos administrativos en línea.

Figura 20
Europa

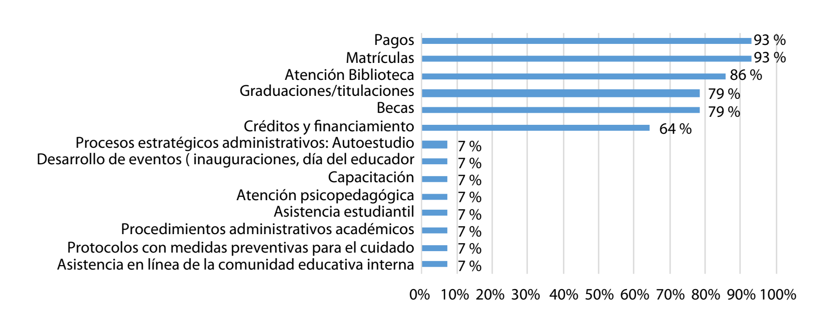


Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América, el 93 % correspondiente a trece IUS han implementado los pagos y matrículas como procesos administrativos en línea. El 86 % la atención de biblioteca. El 79 % implementó graduaciones/titulaciones y becas. El 64 % créditos y financiamientos. El 7 % ha implementado procesos administrativos en línea tales como: autoestudio institucional, autoevaluación para acreditación institucional, evaluación del Plan Maestro, proceso participativo para definir Plan Maestro 2022-2026. Desarrollo de eventos (inauguraciones, día del educador, jornadas salesianas, Open House, encuentro de padres, etc.). Capacitación. Atención psicopedagógica. Asistencia estudiantil. Procedimientos administrativos académicos. Protocolos con medidas preventivas para el cuidado de la salud y asistencia en línea de la comunidad educativa interna y externa.

Figura 21

América



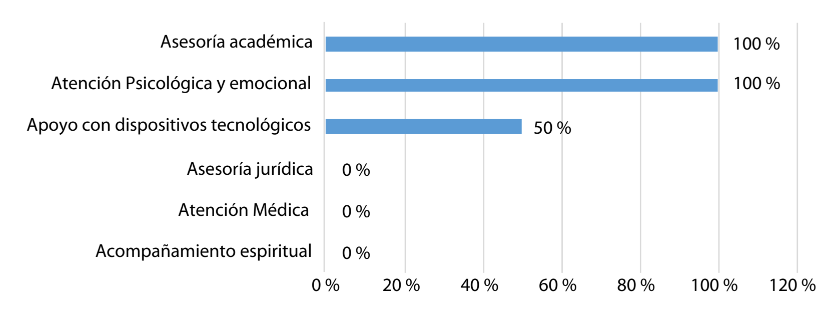
Nota. 13 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Servicios que se ha ofrecido a los estudiantes de las instituciones durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África, el 100 % que pertenece a (2) instituciones han ofrecido asesoría académica y atención psicológica y emocional como servicios para los estudiantes. Y el 50 % (1) ofreció servicios de apoyo con dispositivos tecnológicos.

Figura 22

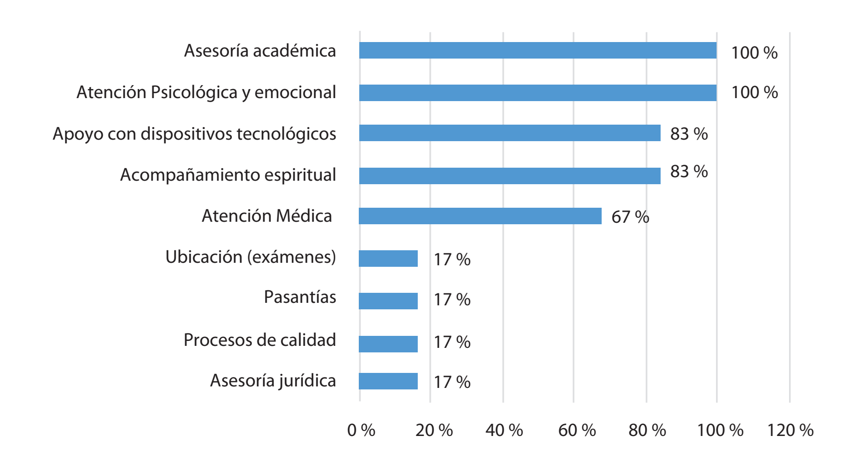
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % correspondiente a seis instituciones, han ofrecido servicios de asesoría académica, atención psicológica y emocional para los estudiantes. El 83 % ofreció apoyo con dispositivos tecnológicos y acompañamiento espiritual. El 67 % atención médica y el 17 % de instituciones exámenes (ubicación), pasantías, procesos de calidad y asesoría jurídica como servicios a los estudiantes.

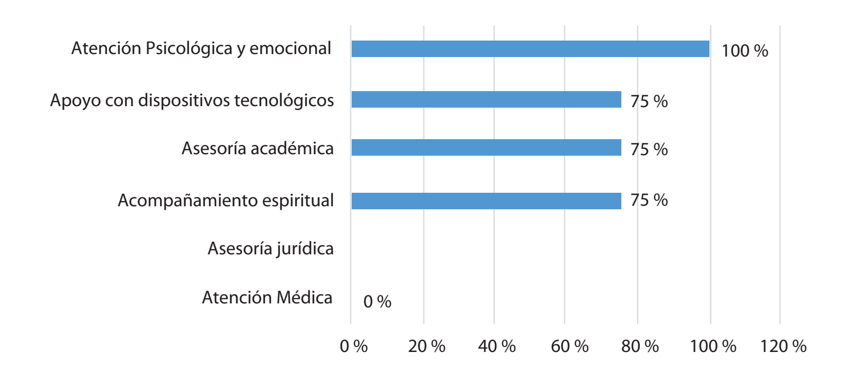
Figura 23
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % que son cuatro instituciones han ofrecido atención psicológica y emocional como servicios para los estudiantes; el 75 % de IUS ofreció apoyo con dispositivos tecnológicos, asesoría académica y acompañamiento espiritual como servicio para los estudiantes.

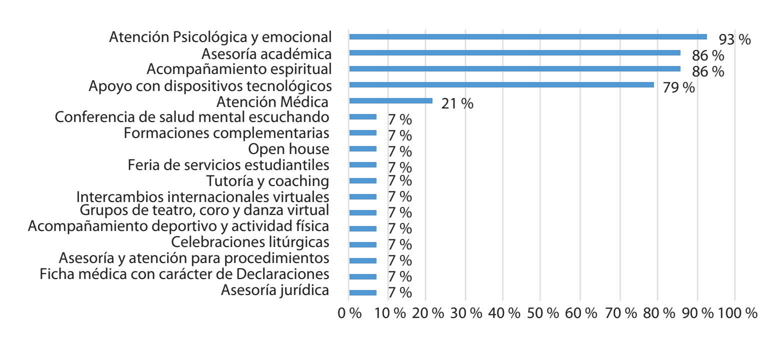
Figura 24
Europa



Nota. Cuatro IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América del 100 %, el 93 % que son 13 IUS han ofrecido atención psicológica y emocional, como servicios para los estudiantes. El 86 % ofreció asesoría académica y acompañamiento espiritual. El 79 % apoyo con dispositivos tecnológicos. El 21 % atención médica. Y el 7 % (1) ofreció conferencias de salud mental escuchando a los estudiantes, formaciones complementarias para los estudiantes de la universidad, (talleres, conferencias) y jóvenes de instituciones de educación media (Science Girl Camp). Open House. Feria de servicios estudiantiles. Tutoría y *coaching*. Intercambios internacionales virtuales. Grupos de teatro, coro y danza virtual. Acompañamiento deportivo y actividad física en casa. Celebraciones litúrgicas. Asesoría y atención para procedimientos financieros. Ficha médica con carácter de declaración jurada y asesoría jurídica como servicio para los estudiantes.

Figura 25
América

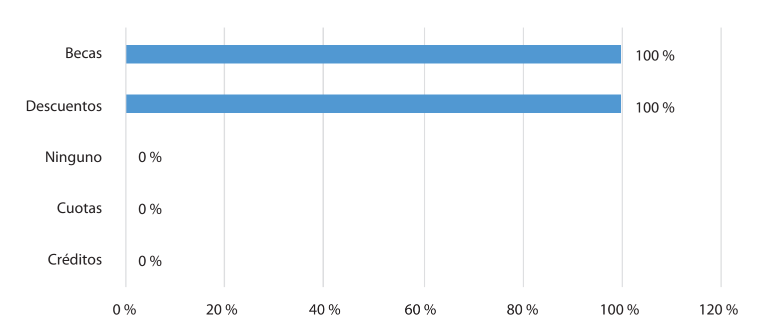


Nota. 13 IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Apoyos financieros que se han implementado en las instituciones para facilitar la permanencia estudiantil durante la pandemia por COVID-19

En África, el 100 % de las IUS, han implementado becas y descuentos como apoyos financieros para la permanencia estudiantil durante la pandemia.

Figura 26
África

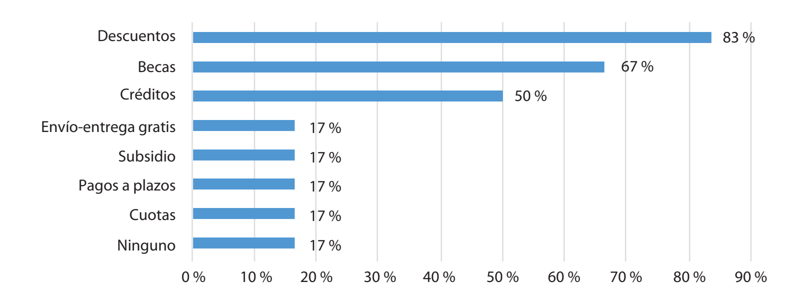


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este 83 % que son cinco IUS han implementado descuentos como apoyo financiero. El 67 % implementó becas. El 50 % ha implementado créditos y el 17 % (envíos-entregas gratis, subsidio, pagos a plazos y cuotas). El otro 17 % no ha implementado ningún apoyo financiero para la permanencia estudiantil durante la pandemia.

Figura 27

Asia sur y este

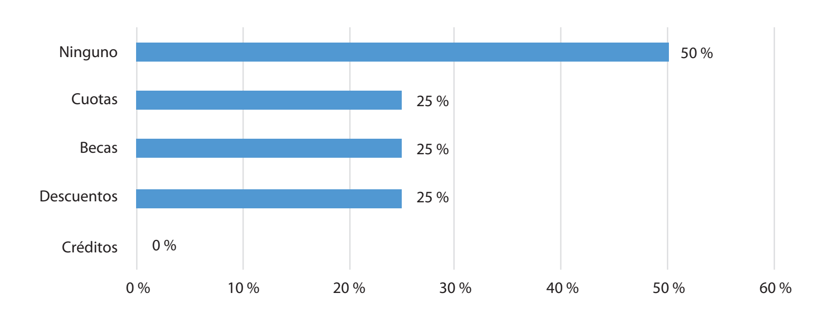


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 25 % que corresponde a una institución ha implementado cuotas, becas y descuentos. El 50 % no ha implementado ningún apoyo financiero para la permanencia estudiantil durante la pandemia.

Figura 28

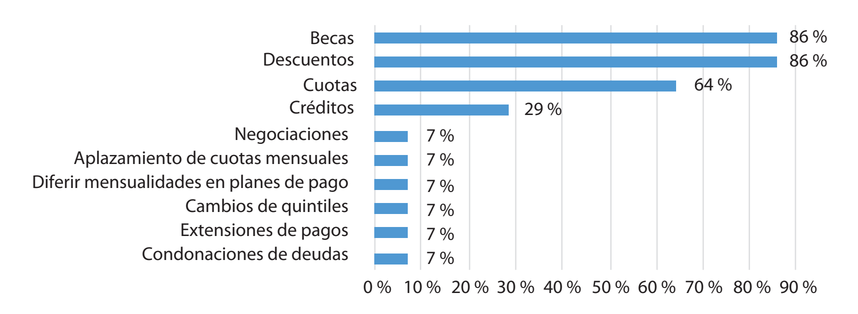
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 86 % de las IUS correspondientes a 12 instituciones, han implementado becas y descuentos como apoyo financiero para la permanencia estudiantil durante la pandemia. El 64 % (9) implementó cuotas. El 29 % (4) créditos y el 7 % de instituciones (1) ha implementado negociaciones, aplazamiento de cuotas mensuales, diferir mensualidades en planes de pago, cambios de quintiles, extensiones de pagos y condonaciones de deudas como apoyo financiero para la permanencia estudiantil durante la pandemia.

Figura 29
América

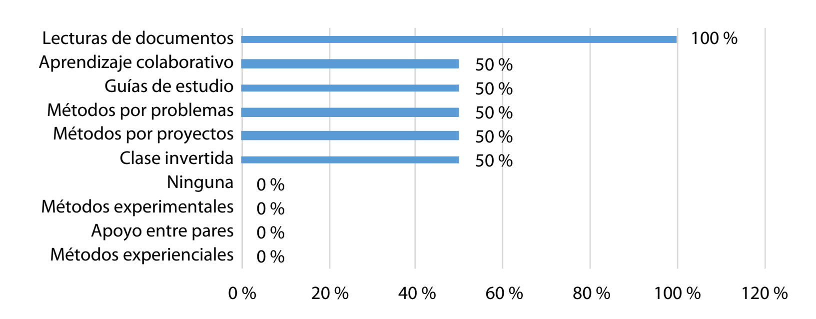


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Estrategias didáctico-metodológicas implementadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las instituciones durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África, el 100 % de instituciones han implementado las lecturas de documentos como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El 50 %, implementó el aprendizaje colaborativo, guías de estudio, métodos por problemas, métodos por proyectos y clase invertida como estrategia didáctico-metodológica.

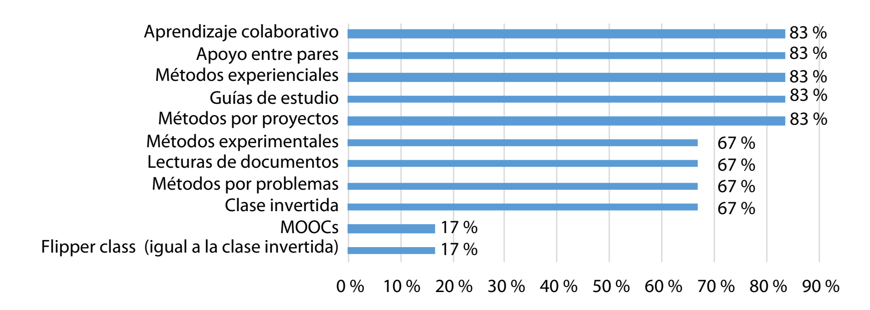
Figura 30
África



Nota. Dos IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este el 83 % cinco instituciones, han implementado el aprendizaje colaborativo, apoyo entre pares, métodos experienciales, guías de estudio, métodos por proyectos como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El 67 % de instituciones (4) implementaron métodos experimentales, lecturas de documentos, métodos por problemas y clase invertida. El 17 % (1) ha implementado Mooc's y Flipper Class (igual a clase investida).

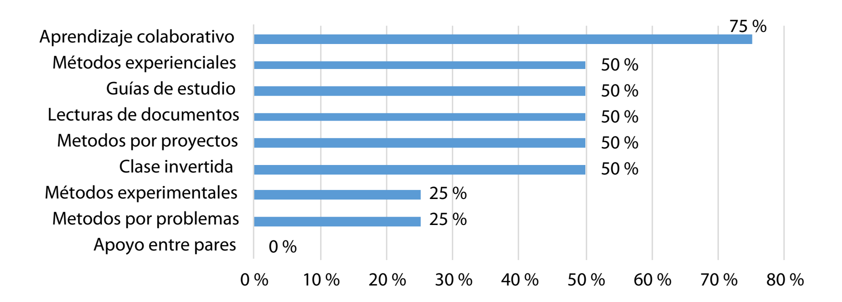
Figura 31
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 75 % de las IUS, tres de ellas han implementado el aprendizaje colaborativo como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El 50 % de instituciones (29) implementó métodos experienciales, guías de estudio, lecturas de documentos, métodos por proyectos y clases invertidas. El 25 % (1) métodos por problemas y métodos experimentales como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

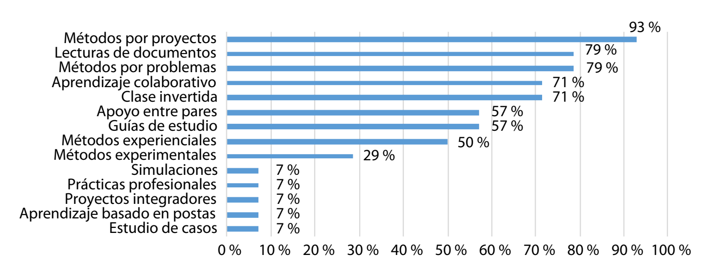
Figura 32
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 93 % que representa a trece IUS, han implementado los métodos por proyectos como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje. El 79 % de instituciones (11) implementó lecturas de documentos y métodos por problemas. El 71 % (10) aprendizaje colaborativo y clase invertida. El 57 % de instituciones (8) ha implementado apoyo entre pares y guías de estudio. El 50 % (7) métodos experienciales. El 29 % (4) métodos experimentales. Y el 7 % de instituciones (1) también ha implementado simulaciones, prácticas profesionales, proyectos integradores, aprendizaje basado en postas, estudios de casos como estrategia didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Figura 33
América

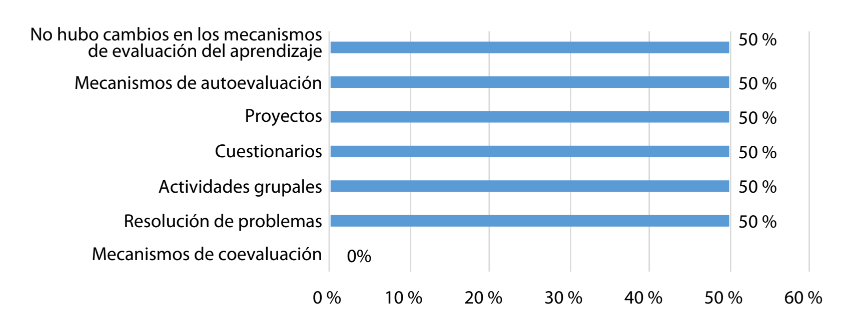


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Mecanismos de evaluación del aprendizaje que se han implementado en las instituciones en el contexto de pandemia por COVID-19

En África 50 % de las IUS (1) no ha tenido cambios en los mecanismos de evaluación del aprendizaje. El otro 50 % de instituciones ha implementado mecanismos de autoevaluación proyectos, cuestionarios, actividades grupales, y resolución de problemas. Ninguna institución ha implementado mecanismos de coevaluación como mecanismo de evaluación del aprendizaje.

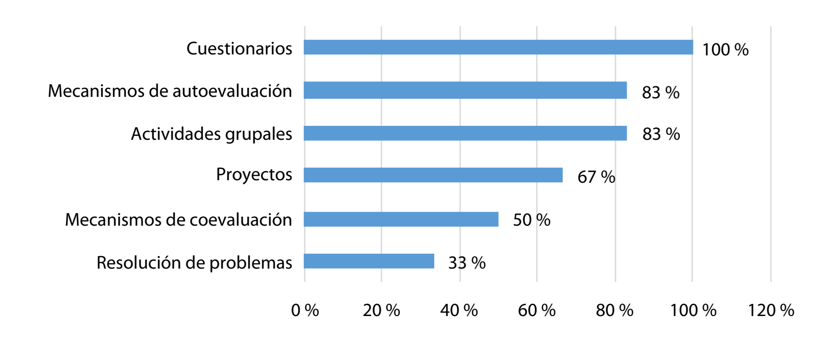
Figura 34
África



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % que representa a (6) instituciones, han implementado cuestionarios como mecanismo de evaluación del aprendizaje. El 83 % de instituciones (5) implementó mecanismos de autoevaluación y actividades grupales. El 67 % (4) implementa proyectos. El 50 % de instituciones (3) mecanismos de coevaluación y el 33 % (2) resolución de problemas como mecanismo de evaluación del aprendizaje.

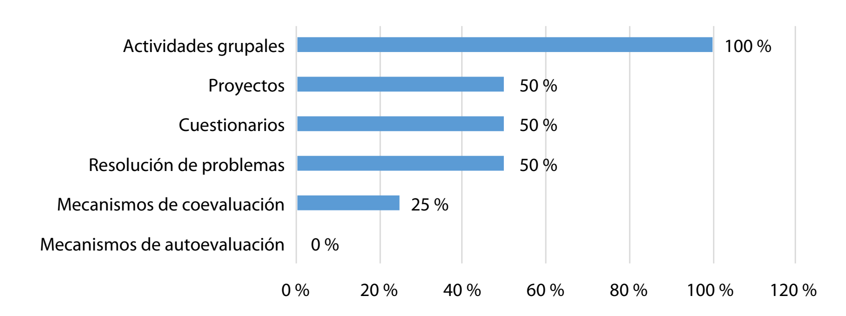
Figura 35
Asia sur y este



Nota. Seis IUS corresponden al 100 %. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % de IUS (cuatro instituciones) han implementado actividades grupales como mecanismos de evaluación del aprendizaje. El 50 % de instituciones (2), implementa proyectos, cuestionarios y resolución de problemas. El 25 % (1) mecanismos de coevaluación como mecanismos de evaluación del aprendizaje. Ninguna institución ha implementado mecanismos de autoevaluación.

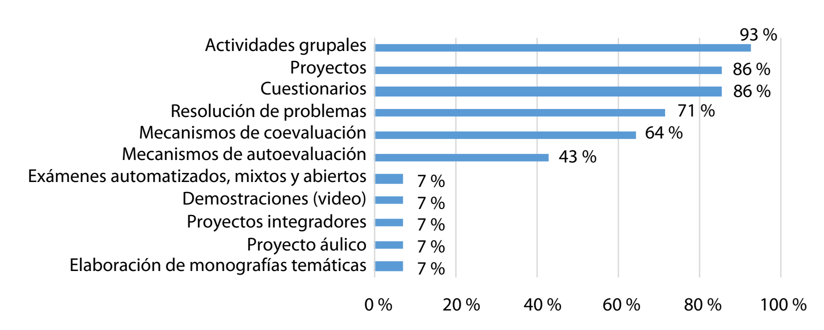
Figura 36
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 93 % de las IUS implementa actividades grupales como mecanismos de evaluación del aprendizaje. El 86 % de instituciones (12) ha implementado proyectos y cuestionarios. El 71 % (10) resolución de problemas. El 64 % (9) mecanismos de coevaluación. El 43 % de las instituciones (6) implementa mecanismos de autoevaluación y el 7 % (1) exámenes automatizados, mixtos y abiertos, demostraciones (vídeo), proyectos integradores, proyecto áulico y elaboración de monografías temáticas.

Figura 37
América

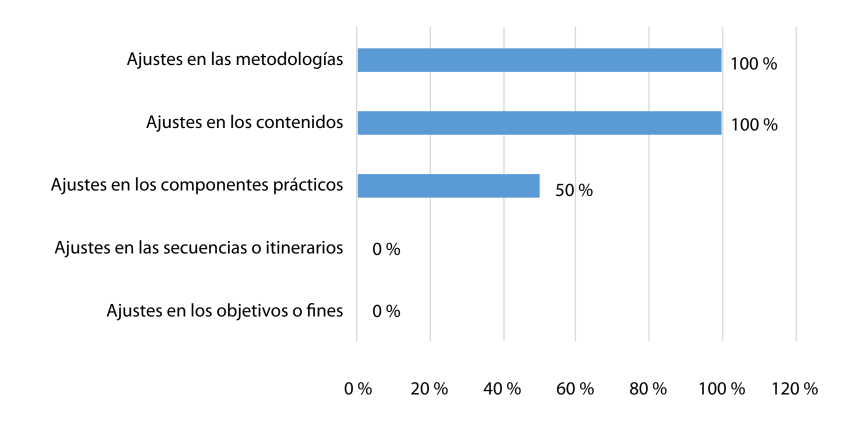


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Ajustes curriculares que se realizaron en los proyectos educativos institucionales a causa de la pandemia por COVID-19

En África, el 100 % que pertenece a (2) instituciones, realizan ajustes curriculares en las metodologías y los contenidos para los proyectos educativos institucionales. Y el 50 % (1) desarrolla ajustes en los componentes prácticos para los proyectos educativos institucionales.

Figura 38
África

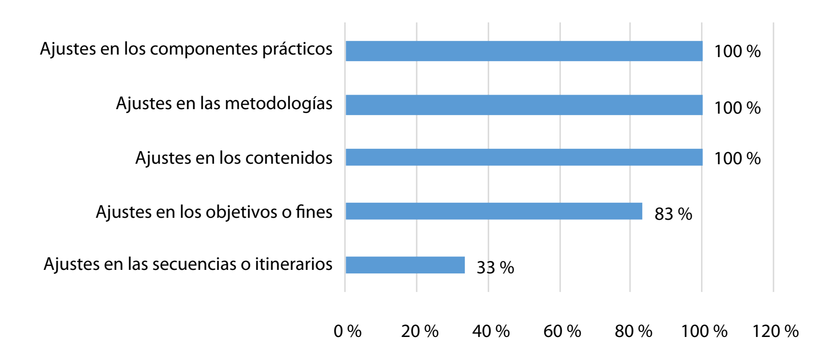


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % que representa a (6) instituciones, realizan ajustes curriculares en los componentes prácticos, en las metodologías y en los contenidos para los proyectos educativos institucionales. El 83 % (5) realizan ajustes en los objetivos y el 33 % (2) ajustes en las secuencias o itinerarios.

Figura 39

Asia sur y este

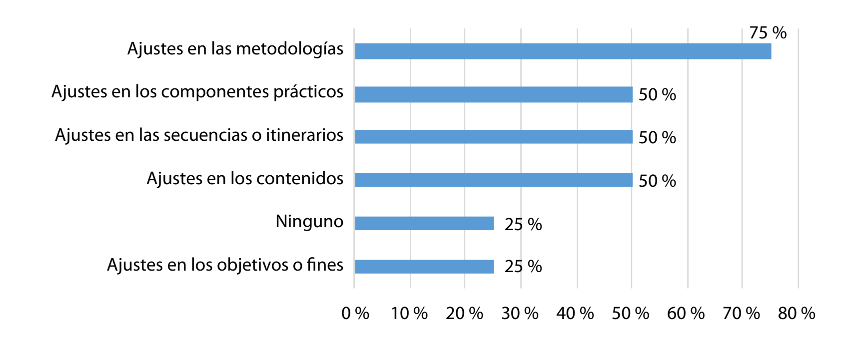


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 75 % de instituciones realiza ajustes curriculares en las metodologías para los proyectos educativos institucionales. El 50 % (2) desarrolla ajustes en los componentes prácticos, en las secuencias o itinerarios y ajustes en los contenidos. El 25 % (1) realiza ajustes en los objetivos o fines. Y el otro 25 % (1) no realiza ningún ajuste curricular en los proyectos educativos institucionales.

Figura 40

Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 93 % que representa a 13 instituciones, realiza ajustes en las metodologías para los proyectos educativos institucionales. El 86 % (12) en las secuencias o itinerarios. El 79 % (11) en los componentes prácticos. El 50 % (7) realiza ajustes en los contenidos. El 14 % (2) en los objetivos o fines. Y el 7 % (1) en las horas sincrónicas, a los modelos de prácticas y pasantías, a la flexibilidad en los tiempos, diseño o asesoramiento de acceso a recursos para el aprendizaje y ajustes al uso de medios y estrategias de uso de TI en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 41
América

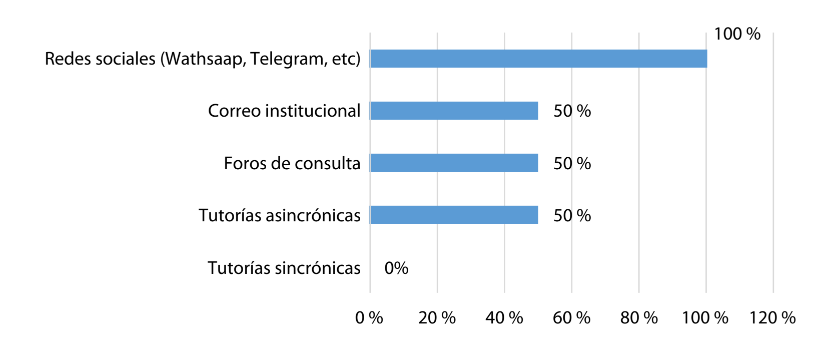


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Formas de comunicación utilizadas en las instituciones para el apoyo del aprendizaje durante este tiempo de pandemia

En África el 100 % de instituciones (2) utiliza redes sociales como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje. El 50 % que representa a (1) institución, también utiliza correo institucional, foros de consulta y tutorías asincrónicas. Ninguna institución utiliza tutorías sincrónicas como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje en las instituciones.

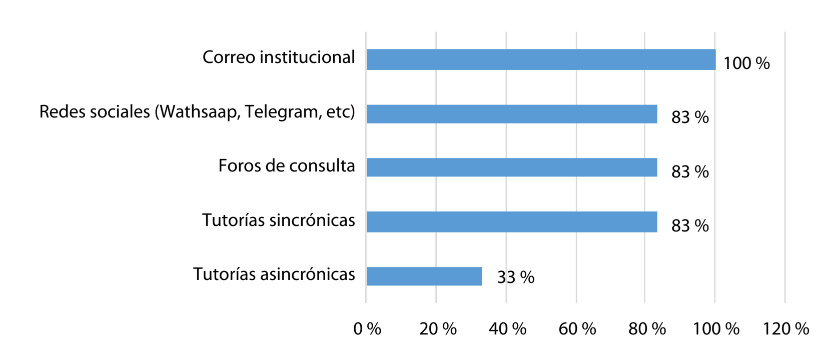
Figura 42
África



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % correspondiente a (6) instituciones, utiliza el correo institucional como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje. El 83 % (5) utiliza redes sociales, foros de consulta, tutorías sincrónicas y el 33 % de las instituciones (2) usa tutorías asincrónicas como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje.

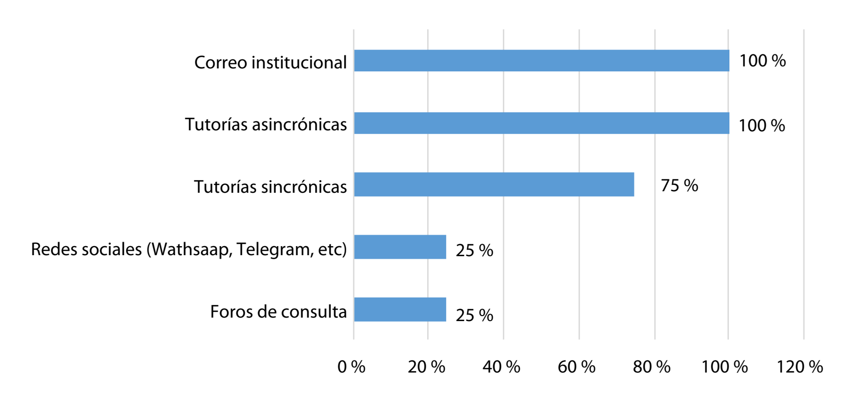
Figura 43
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 100 % instituciones que corresponde a (4) instituciones, utiliza el correo institucional y tutorías asincrónicas como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje. El 75 % (3) utiliza tutorías sincrónicas y el 25 % de instituciones (1) usa foros de consulta.

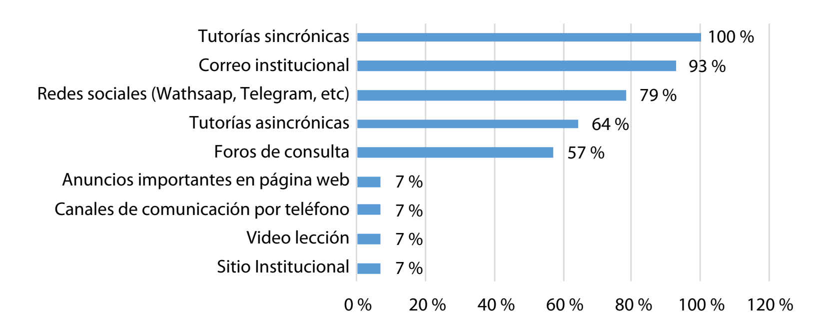
Figura 44
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 100 % que representa a (14) instituciones, utiliza las tutorías sincrónicas como forma de comunicación para el apoyo del aprendizaje. El 93 % de instituciones (13) utiliza el correo institucional. El 79 % (11) usa redes sociales. El 64 % (9) usa tutorías asincrónicas. El 57 % (8) usa anuncios importantes en página web y plataforma educativa, canales de comunicación por teléfono, video lección y sitios institucionales.

Figura 45
América

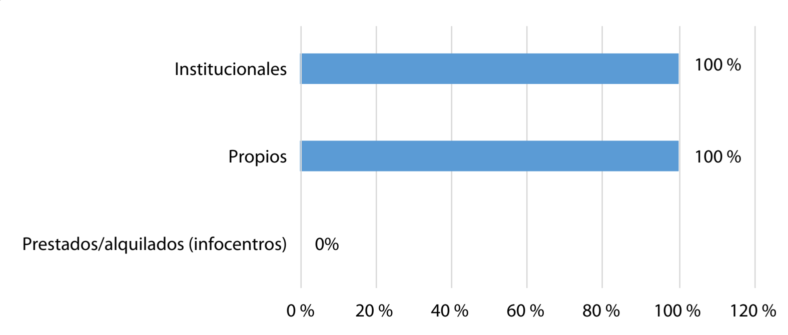


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Dispositivos tecnológicos utilizados por los docentes para el trabajo educativo durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África, en el 100 % que corresponde a dos instituciones, los docentes utilizan dispositivos propios e institucionales para el trabajo educativo. Ninguna institución utiliza dispositivos tecnológicos prestados/alquilados (infocentros).

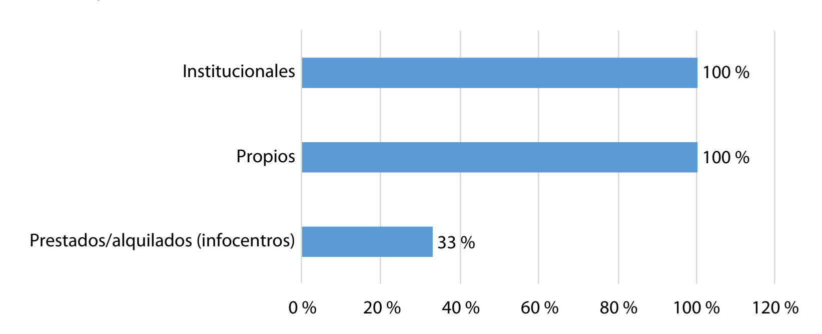
Figura 46
África



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este el 100 % que representa a (6) instituciones, los docentes utilizan dispositivos propios e institucionales para el trabajo educativo. En el 33 % de las instituciones (2), los dispositivos utilizados por los docentes son prestados/alquilados para el trabajo educativo.

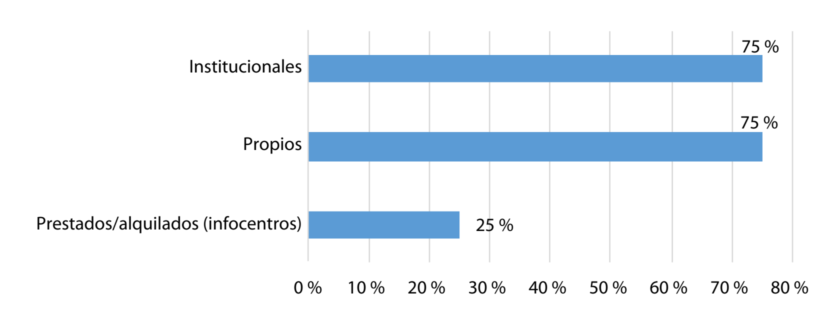
Figura 47
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa del 100 %, el 75 % que representa a (3) institucio-nes, los docentes utilizan dispositivos propios e institucionales para el trabajo educativo. El 25 % (1) los docentes utilizan dispositivos tecnológicos prestados/alquilados (infocentros).

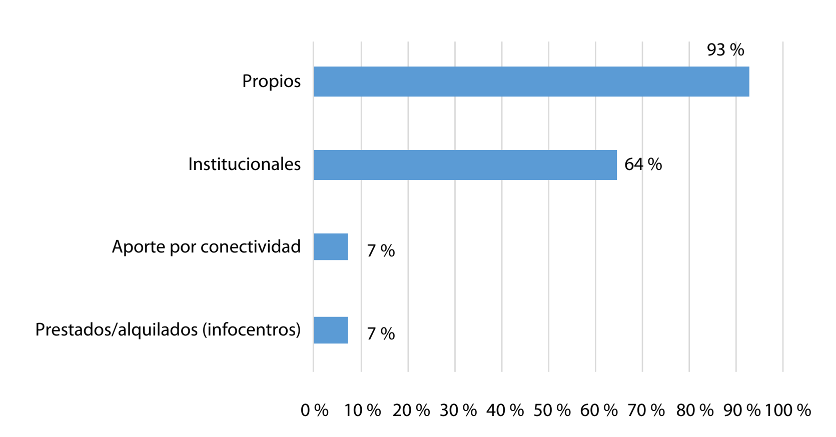
Figura 48
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 93 % de las instituciones (13), los docentes utilizan dispositivos tecnológicos propios para el trabajo educativo. El 64 % (9) son institucionales y el 7 % (1) utilizan dispositivos con aporte por conectividad y prestados/alquilados para el trabajo educativo.

Figura 49
América

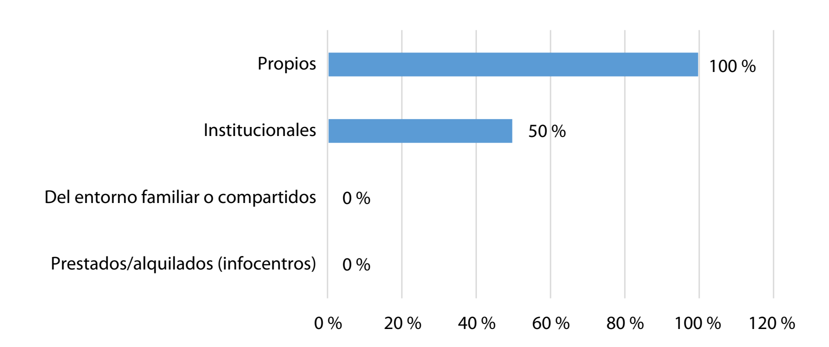


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Dispositivos tecnológicos utilizados por los estudiantes durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África el 100 % de las instituciones (2), los estudiantes utilizan dispositivos tecnológicos propios durante la crisis sanitaria. El 50 % usan dispositivos institucionales. Ninguna institución utiliza dispositivos del entorno familiar o compartidos, prestados/alquilados.

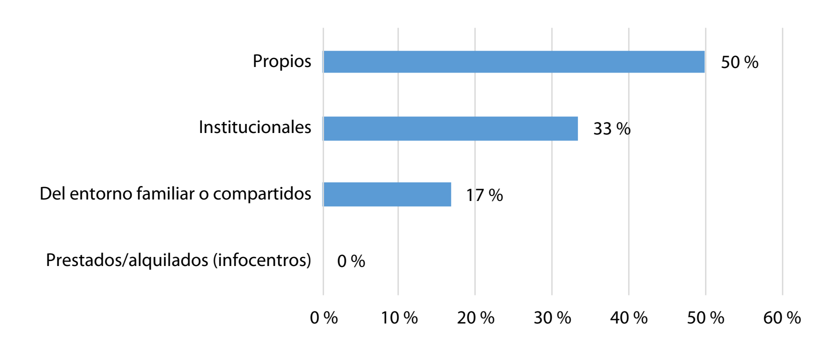
Figura 50
África



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este el 50 % que representa a (3) instituciones, los estudiantes utilizaron dispositivos tecnológicos institucionales propios durante la crisis sanitaria. El 33 % (2) utilizan dispositivos institucionales. El 17 % (1) son del entorno familiar o compartido. Ninguna institución utiliza dispositivos prestados/alquilados.

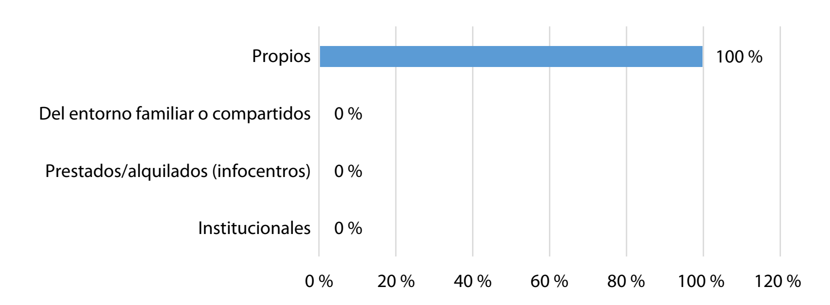
Figura 51
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 100 % que corresponde a (4) instituciones, los estudiantes utilizan dispositivos tecnológicos propios durante la crisis sanitaria. En ninguna institución los estudiantes utilizan dispositivos del entorno familiar, compartidos, prestados/alquilados o institucionales.

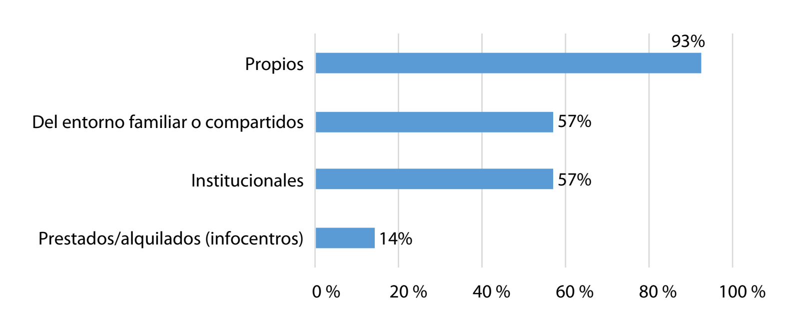
Figura 52
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América el 93 % de las instituciones (13), los estudiantes utilizan dispositivos tecnológicos propios durante la crisis sanitaria. El 57 % (8) usan dispositivos del entorno familiar o compartidos e institucionales. Y el 14 % (2) son prestados/alquilados.

Figura 53
América



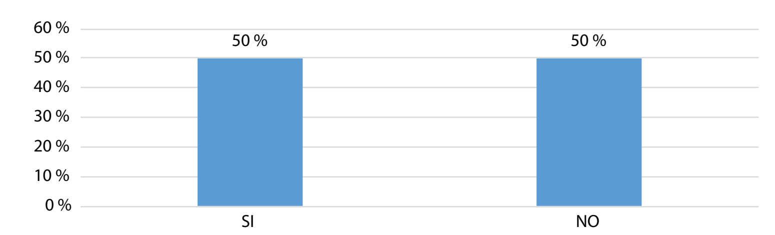
Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Ingreso de estudiantes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África el 50 % de instituciones (1) si permite el ingreso de los estudiantes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad. El otro 50 % de instituciones (1) no permite el ingreso de los estudiantes.

Figura 54

África

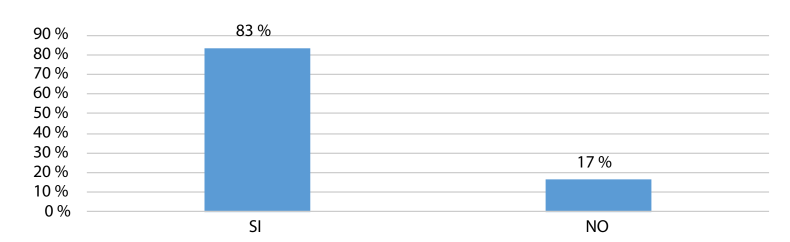


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este el 83 % de las instituciones (5) si permiten el ingreso de los estudiantes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad, y el 17 % (1) no permite el ingreso de los estudiantes a las instituciones.

Figura 55

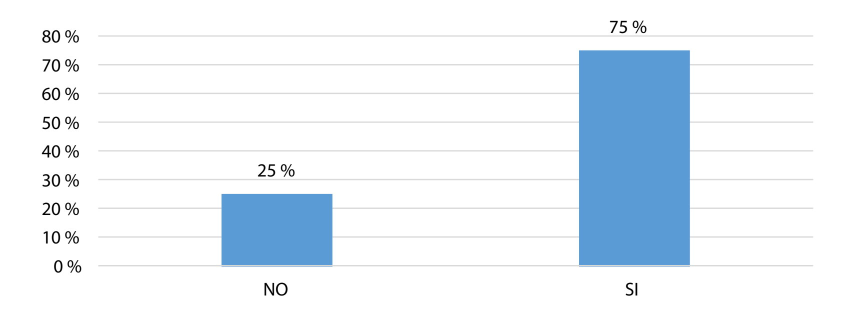
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa el 75 % de las instituciones (3) si permiten el ingreso de los estudiantes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad, y el 25 % (1) no permite el ingreso de los estudiantes.

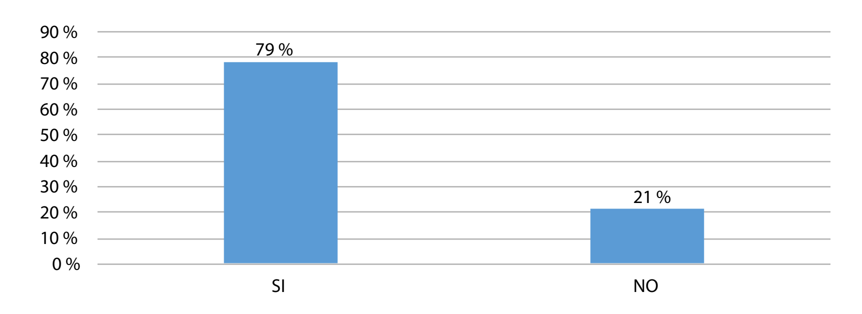
Figura 56
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América del 100 %, el 79 % que representa a (11) instituciones, si permiten el ingreso de los estudiantes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad, y el 21 % (3) no permite el ingreso de los estudiantes.

Figura 57
América

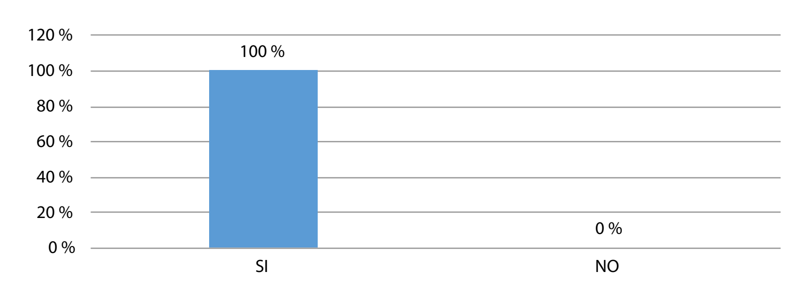


Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Ingreso de docentes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad durante la crisis sanitaria por COVID-19

En África, el 100 % de las instituciones (2) si permiten el ingreso de los docentes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad.

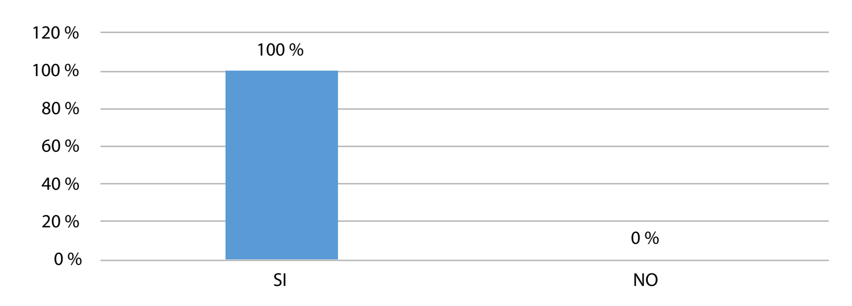
Figura 58
África



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Asia sur y Asia este, el 100 % de las instituciones (6) si permiten el ingreso de los docentes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad.

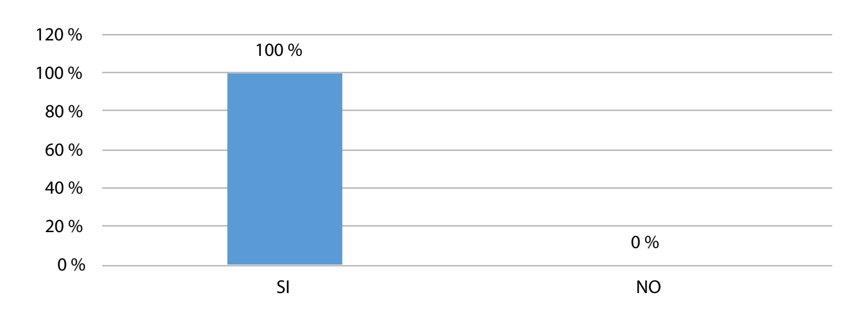
Figura 59
Asia sur y este



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En Europa, el 100 % de instituciones (4) si permiten el ingreso de los docentes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad.

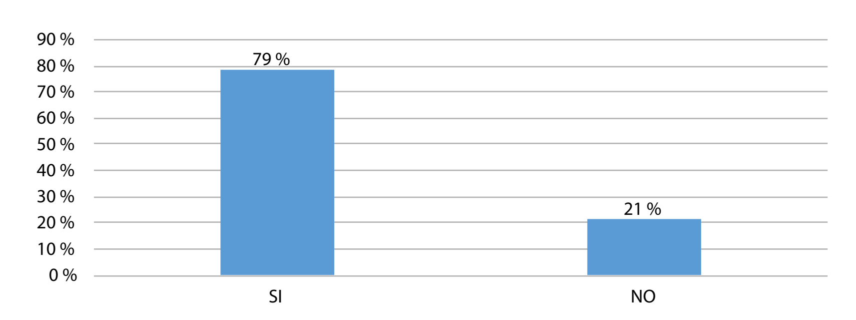
Figura 60
Europa



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

En América del 100 %, el 79 % de instituciones (11) si permiten el ingreso de los docentes a las instalaciones para hacer uso de los recursos tecnológicos y de conectividad. Y el 21 % (3) de instituciones no permiten el ingreso.

Figura 61
América



Nota. Adaptado de las encuestas IUS EG 2021. Elaborado por la Coordinación IUS EG.

Resultados según los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos

Tabla 2
África

Valoración acerca de cómo las instituciones enfrentaron el tiempo de nueva modalidad y pandemia	Transformaciones educativas pedagógicas implementadas a raíz de la pandemia que continuarán siendo aplicadas	Desafíos educativo-pedagógico-pastorales prioritarios que tienen las instituciones a partir de la crisis desatada por la pandemia
Mediante la conciencia y participación de todos sus empleados.	La modalidad de enseñanza híbrida, basada en el uso de plataformas digitales de aprendizaje. Tramitación *online* de todos los servicios administrativos.	Difundir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de profesores y estudiantes. Invertir en la formación del profesorado en materia pedagógico-didáctica y desarrollar nuevas metodologías didácticas adecuadas a la enseñanza híbrida. Consolidar en la comunidad educativa, los valores que emanan del Sistema Preventivo, para que, a pesar de la pandemia, se convierta en un espacio de acogida para todos. Desarrollo de habilidades socioemocionales y resiliencia en los estudiantes para afrontar con tranquilidad todos los problemas provocados por la pandemia. Fortalecer el espíritu solidario en la comunidad académica para minimizar los efectos nocivos de la pandemia.

Nota. Instituto Superior Dom Bosco de Visitadoria Maria Auxiliadora-Moçambique. Instituto Superior Dom Bosco de Mamã Muxima-Angola.

Tabla 3
Asia sur y Asia este

Valoración acerca de cómo las instituciones enfrentaron el tiempo de nueva modalidad y pandemia	Transformaciones educativas pedagógicas implementadas a raíz de la pandemia que continuarán siendo aplicadas	Desafíos educativo-pedagógico-pastorales prioritarios que tienen las instituciones a partir de la crisis desatada por la pandemia
Siguieron las directivas del Gobierno y el Ministerio de Educación. Realizaron capacitaciones a estudiantes y profesores sobre el uso de diversas plataformas de enseñanza y aprendizaje virtual. Realizaron adaptación de clases asincrónicas con acompañamiento personal y mentores académicos para los estudiantes.	Desarrollo de un sistema de clases web, evaluaciones y reuniones institucionales. Atención médica particular, psicológica y emocional a todos los estudiantes y el uso obligatorio de máscaras, de alcohol y el distanciamiento social en todas las instalaciones.	Institucionalizar el *blended learning* (aprendizaje combinado), intensificando el seguimiento personal de los estudiantes a través de la tutoría académica, brindando apoyo económico para que los estudiantes continúen su proceso de aprendizaje. Lograr la asistencia suficiente en las clases, la participación y la creatividad de los estudiantes e implementar las actividades prácticas (laboratorios). La flexibilidad creativa del programa de estudios (currículo) y el tratamiento de los aspectos técnicos del programa de estudios en la modalidad en línea. Desafío en la construcción de relaciones y compañerismo, valores, ética y comportamiento.

Nota. Salesian Polytechnic (Salesio)-Japón. Don Bosco Technical College (Cebu)-Filipinas. St. Antony's College, Don Bosco College Sulthan Bathery, Don Bosco College (CO-ED), Don Bosco College (Panjim, Goa)-India.

Tabla 4
Europa

Valoración acerca de cómo las instituciones enfrentaron el tiempo de nueva modalidad y pandemia	Transformaciones educativas pedagógicas implementadas a raíz de la pandemia que continuarán siendo aplicadas	Desafíos educativo-pedagógico-pastorales prioritarios que tienen las instituciones a partir de la crisis desatada por la pandemia
Implementación de la enseñanza innovadora mediante "enseñanza híbrida" y servicios administrativos. Configuración de dispositivos tutoriales para el uso de nuevas tecnologías. La relación con otras universidades cercanas (Venecia, Padua, Milán) también ha sido de solidaridad y conexión. Uso de plataformas digitales que ya disponían en las instituciones para cargar material educativo, dar conferencias en línea y evaluar a los estudiantes. El cumplimiento de las restricciones relativas al aforo por clase. Se dio preferencia al tiempo presencial de las clases de primer año, prácticas y exámenes.	Uso de plataformas y recursos digitales para el aprendizaje a distancia. Grabación de video y audio en tiempo sincrónico, reuniones, seminarios y congresos y tutorías. Teletrabajo y reuniones para profesores y personal administrativo.	Uso de nuevas formas didácticas con respecto a la formación docente y aprendizaje a distancia efectivo y profesional con relaciones de alta calidad. Mantener la docencia, favoreciendo la presencialidad. Ofrecer apoyo y tutoría a los estudiantes y brindar oportunidades de crecimiento cultural y científico de acuerdo con el estilo salesiano. Crear proyectos e iniciativas pastorales universitarias.

Nota. Universidad Pontificia Salesiana, IUSVE, IUSTO- Italia. EUSS (Escola Universitaria Salesiana de Sarria)-España.

Tabla 5
América

Valoración acerca de cómo las instituciones enfrentaron el tiempo de nueva modalidad y pandemia	Transformaciones educativas pedagógicas implementadas a raíz de la pandemia que continuarán siendo aplicadas	Desafíos educativo-pedagógico-pastorales prioritarios que tienen las instituciones a partir de la crisis desatada por la pandemia
Asegurando la continuidad de los cursos y manteniendo la regularidad de la oferta de la mayoría de los componentes curriculares. Adaptación y capacitación al profesorado y el alumnado en el uso de las TIC que no eran utilizadas habitualmente para actividades académicas insertando nuevas metodologías en clases de manera sincrónica y asincrónica y evaluaciones constantes. Generando espacios de participación para la construcción colectiva de acuerdos que permitieran avanzar la propuesta formativa y el acompañamiento a los estudiantes. Identificando las desigualdades formativas en torno a las TIC y económicas de acceso a internet de profesores y alumnos, brindando apoyo en casos particulares. Entregando *kits* con insumos para la higiene y el cuidado responsable, cuando la presencialidad era inevitable.	La modalidad híbrida mediante clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, la educación a distancia y el uso de plataformas digitales serán una forma alternativa de realizar actividades académicas. Formación permanente a docentes para el uso de TIC. Mantener el calendario y horarios de clases tanto para la modalidad presencial como para las clases sincrónicas *online*. Planificación metodológica de clases, con el uso de la biblioteca digital como instrumento de obtención de materiales educativos. Habilitación de uso de redes, mensajería interna y foros para una buena funcionalidad en la comunicación. Jornadas pastorales.	Comprender adecuadamente la modalidad híbrida en sus formas organizativas, académicas, didáctico-metodológicas, evaluativas y mejorar el Sistema Institucional de Educación a Distancia. Formación permanente de la planta docente y del personal administrativo y de servicios. Realizar prácticas educativas en el entorno presencial. Consolidar procesos de aprendizaje de contenidos, prácticas y metodologías para la formación profesional y no siempre incorporados a través de tecnologías digitales. Dar seguimiento a los estudiantes que desertaron por no poder adaptarse a las actividades académicas virtuales, por condiciones económicas para pagar la universidad o por pérdida de familiares. Recuperar vínculos con la institución en relación con los procesos de formación humana, cristiana y ciudadana, interrumpidos y muy perjudicados por el distanciamiento social.

Nota. Brasil: Faculdade Salesiana Dom Bosco, Centro Universitário Salesiano, Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre, Centro Universitário Católica do Leste de Minas Gerais-UNILESTE, Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL. Argentina: Tecnicatura Superior en Enología e Industria de los Alimentos Don Bosco, Instituto Superior de Estudios Teológicos “Cristo Buen Pastor”, ISES Padre Miguel Bonnuccelli, UNISAL. Bolivia: Universidad Salesiana de Bolivia. Colombia: Fundación Universitaria Salesiana. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. El Salvador: Universidad Don Bosco. México: Universidad Salesiana.

Descripción analítica

Contexto

La presente investigación surge como una necesidad de reflexionar las condiciones en que las IUS de los distintos continentes enfrentan la situación educativa en un contexto de pandemia. Como se ha dicho la información se recepta a través de una encuesta que fue respondida a través de formularios en línea de Google. La temporalidad de aplicación fue entre los meses de mayo y julio de 2021.

En este sentido, las IUS presentan condiciones que responden a su contexto, ubicación geográfica y a su propia trayectoria como instituciones educativas de nivel superior. Las respuestas de la encuesta evidencian que las IUS están viviendo una dinámica institucional de crecimiento y fortalecimiento importante. La pandemia aceleró los procesos de digitalización del campo de la gestión administrativa, y el uso de recursos tecnológicos con los que disponían al momento de la crisis sanitaria para los aprendizajes.

Es preciso señalar que de acuerdo a las respuestas señaladas, las IUS nunca cesaron sus actividades, al contrario implementaron recursos tecnológicos y plataformas y aplicaciones a las que dieron uso educativo. Dependiendo del contexto en cada continente el uso de estas herramientas tecnológicas fue más o menos institucional, así por ejemplo, en África se prioriza la utilización de aplicaciones como el WhatsApp y en Europa las redes sociales para fines oficiales ocupan un lugar secundario. En América se utilizan de manera formal aplicaciones como Zoom y con cierta relatividad otras como WhatsApp.

El uso de plataformas digitales es una constante en la actividad académica de las IUS, si bien estos recursos fueron pensados inicialmente como medios de comunicación, la pandemia y la ur-

gencia de mantener encuentros de forma sincrónica motivó la implementación con fines académicos y educativos.

Por otro lado, las condiciones contextuales y geográficas donde se encuentran las IUS, determinan la implementación de los recursos tecnológicos. Llama la atención que en el caso de África por ejemplo no se han implementado bibliotecas virtuales y simuladores, como si ocurre en los otros continentes.

Un aspecto que no se devela con nitidez en los datos obtenidos, pero que se encuentra presente en la realidad educativa actual, es la "fragilidad" espiritual y emocional de los jóvenes y profesores de las IUS. Esta característica de la época se fortalece con el confinamiento y la cuarentena que se implementó en todos los países como medida de protección ante la ola de contagios. En ese sentido, las necesidades de acompañamiento se tornan indispensables y se plantean como desafíos dentro del proceso educativo y de la gestión educativa.

Del análisis de los resultados se deriva, aunque no de manera explícita que el principio de acompañamiento y presencia continua que caracteriza a la propuesta educativa salesiana se traduce en la opción de emplear plataformas virtuales que permiten mantener un contacto más directo con los jóvenes en encuentros sincrónicos, principalmente en actividades académicas aunque no únicamente, también, se han empleado en celebraciones religiosas y actividades propias de encuentros educativo-pastorales.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la encuesta. Para ello, se detallan los hallazgos en los dos ejes propuestos en el instrumento:

Respuesta socio-educativa-pedagógica-pastoral en los contextos de crisis

1. *Recursos tecnológicos y educativos*. Una primera conclusión que se deriva del estudio tiene que ver con los recursos tecnológicos que se emplearon durante la pandemia para continuar con el proceso educativo de las y los jóvenes estudiantes de las IUS. El uso de plataformas digitales se constituyó en la alternativa generalizada en todos los centros educativos.

Así mismo, el confinamiento también empujó a que las IUS prioricen la atención de las bibliotecas. En las respuestas obtenidas por continente se registra que en América esta actividad fue una de las prioridades de la gestión administrativa académica. Suponemos que el escaso acceso a bibliotecas en los domicilios de los estudiantes produjo que la demanda de textos se convierta en una de las prioridades en el proceso educativo. En ese sentido, queda planteado el desafío de digitalizar y fortalecer los repositorios y fondos bibliográficos de las IUS.

2. *Formación y acompañamiento docente*. En la misma dirección, las IUS reportan que durante la pandemia se priorizó el proceso formativo del personal docente, sobre todo en cursos de formación para el uso de tecnologías y plataformas digitales. Una vez más, se constata que la preocupación de los directivos fue asegurar un proceso educativo de calidad y de cercanía mediado por el uso de tecnologías.

3. *Gestión educativa*. En lo que respecta a la gestión administrativa, se puede concluir que las IUS tuvieron que ajustar sobre la marcha varios procesos que históricamente se realizaban de forma presencial, nos referimos a los trámites de matrículas, pagos de colegiaturas, asignación de becas, emisión de créditos y financiamientos. Es claro que la pandemia y el confinamiento aceleraron la automatización de los procesos administrativos con el propósito de

continuar la actividad administrativa académica de las instituciones, sin embargo, queda establecido el desafío de automatizar y generar espacios administrativos virtuales y apoyados en las tecnologías.

De igual forma, en el continente americano se registró que las ceremonias de graduación y titulación ocuparon un lugar central en la reorganización de los procesos. El valor simbólico que poseen estas actividades de cierre académico, sin duda que obligó al repensar las formas de llevar a cabo estos actos que convocan a estudiantes y familiares, todo ello, respetando las medidas de bioseguridad y aforos sugeridos por las autoridades sanitarias a nivel global.

4. *Estrategias didácticas y procesos de enseñanza aprendizaje*. En lo que respecta a las estrategias didáctico-metodológicas implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje las respuestas son diversas y dan cuentan con claridad que se relacionan de forma directa con el contexto en el cual se encuentra la IUS. Empero de ello, se puede rescatar que las estrategias que más incidencia tienen en el proceso educativo son el aprendizaje colaborativo, métodos experienciales o de proyectos acompañados de lecturas de documentos. Suponemos que los usos de las mencionadas estrategias obedecen a los principios pedagógicos de la propuesta educativa salesiana que privilegia el trabajo colectivo y colaborativo afincado en la reciprocidad entre la práctica y la teoría. El aula invertida es una de las respuestas más recurrentes entre las IUS, a saber, que la centralidad de esta estrategia se encuentra en el trabajo autónomo inicial del estudiante para luego generar espacios de reflexión colaborativa.

5. *Desarrollo curricular*. En todos los continentes se observa la necesidad de realizar ajustes en los diseños curriculares de las instituciones educativas de educación superior salesiana, con especial énfasis en lo que respecta a componentes prácticos y metodologías, esto da cuenta de la respuesta y organización curricular respecto a

la pandemia, principalmente en los aspectos curriculares que refieren a las orientaciones sobre cómo se enseña y los recursos.

6. *Evaluación de los aprendizajes*. Durante la pandemia, las metodologías de enseñanza-aprendizaje fueron modificadas en las instituciones educativas que hacen parte de este estudio, en concordancia con ello, las formas de evaluación de los aprendizajes también muestran cambios. La mayor parte de instituciones señala que estas formas son más prácticas, grupales, enfocadas en proyectos y problemas.

7. *Apoyo psicopedagógico-pastoral*. Sin duda que la pandemia ha dejado secuelas en cada uno de nosotros y esto tendrá repercusiones en un futuro no lejano. Por eso uno de los servicios que más se han implementado en las IUS son los referidos a la atención psicológica y emocional a los estudiantes. De igual forma las asesorías académicas ocupan un porcentaje significativo en las respuestas. Un rubro muy interesante y que sobre sale en los continentes americano, europeo y asiático, tiene que ver con el servicio de acompañamiento espiritual. Entendemos que este servicio es un pilar fundamental en la actividad educativo-pastoral de las IUS y, por lo tanto, es vital el repensar las metodologías y los canales comunicativos que serán empleados en el presente y en un futuro que se encuentra marcado por las incertidumbres.

La incertidumbre es el resultado de los constantes cambios que hemos tenido que vivir en estos casi dos años de pandemia. La crisis sanitaria evidenció y a la vez, profundizó las desigualdades ya existentes en la sociedad actual. La pérdida de plazas laborales afectó a las familias a nivel global y por supuesto, los jóvenes que asisten a las IUS no son la excepción, por eso, las becas y apoyos financieros son los apoyos implementados en los actuales momentos. Es importante señalar que, si bien la pandemia afectó a todas regiones del mundo, también es cierto que las condiciones estructurales de cada continente determinan las necesidades de la población, por

ello en el continente europeo las becas y descuentos representan únicamente la cuarta parte de los servicios efectuados.

Los desafíos educativo-pedagógico-pastorales contemporáneos

En esta sección se consultó cuáles fueron las principales transformaciones las instituciones educativas vivieron durante la pandemia, así como los principales desafíos. Las respuestas en general muestran una preocupación por el mejoramiento de uso de recursos tecnológicos; la comprensión y aplicación de nuevas formas y metodologías de enseñanza-aprendizaje y su evaluación vinculada principalmente al uso de las TIC y se plantea en la mayor parte de los casos un especial énfasis en lo que respecta a la formación docente y capacitación continua. En general, se puede decir que hay una preocupación importante por mejorar la calidad.

Así mismo, hay una recurrencia en las respuestas en el desafío del acompañamiento a los estudiantes y al proceso educativo desde los postulados del modelo pedagógico salesiano remarcando en la importancia de su vigencia en el momento actual y la pospandemia.

Consideraciones finales y propuestas

Luego del análisis referido en los párrafos anteriores, se plantean algunas reflexiones y consideraciones finales que, más que conclusiones, constituyen alternativas y desafíos para la generación de lineamientos de políticas de trabajo en red de las IUS, en prospectiva hacia las nuevas tendencias de la educación superior en el marco de la pospandemia y de la progresiva y sostenida digitalización e internacionalización de la educación superior, a saber:

- Potenciar el uso de las plataformas entre las IUS, con tendencia a compartir recursos y formatos de las herramientas digitales.
- La pospandemia nos invita a una internacionalización digital de la educación que propicie la movilidad docente y estudiantil.
- Un desafío importante a corto o mediano plazo es la propuesta de carreras y titulaciones compartidas, así como certificaciones a través de cursos y programas de intercambio entre IUS.
- En todos los contextos y como constante en las IUS, la formación docente fue una prioridad durante la pandemia. A partir de ello se considera que desde las IUS se puede generar espacios de formación, reflexión e intercambio de experiencias educativo-pedagógicas y pastorales.
- Propiciar espacios de reflexión de la propuesta educativa salesiana en los contextos actuales y en perspectiva a las necesidades de una realidad caracterizada por la incertidumbre y cambios continuos.
- A partir de la actual experiencia de esta investigación queda evidenciado que el uso de tecnologías puede propiciar espacios de encuentro y propuestas de investigación compartidas entre las diferentes IUS, asunto que se debe potencializar.
- A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, surge la necesidad de investigar el campo pedagógico-didáctico para aportar a la reflexión de lo pedagógico más allá de lo tecnológico. El desafío es pensar pedagógicamente lo tecnológico.
- Un dato relevante que se evidencia, es la necesidad de fortalecer espacios de acompañamiento espiritual y emocional en la pospandemia, quizá mediados por la tecnología o de forma presencial.

Referencias bibliográficas

Del Canto, E. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en las ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, 25-34.

IUS EG. (2018). *Plan de acción común*. Sao Paulo, Brasil.

Villagómez, M. S., Soffner, R., Rocci, A. y Marques, L. (2020). *Desafíos de la educación salesiana: experiencias y reflexiones desde las IUS*. Abya-Yala.

Formas y espacios de participación juvenil: ética y ciudadanía

Forms and Spaces for Youth Participation: Ethics and Citizenship

Carmen Víllora Sánchez[1]
Antonio Rodríguez López[2]

Resumen

Ética y ciudadanía son dos conceptos imbricados en el Sistema Preventivo de Don Bosco. No se puede separar la educación moral, el desarrollo en valores, el sentido de Dios del compromiso ético, social y político. Siguiendo el eje del compromiso social, se parte del concepto de ciudadanía. Se analiza la experiencia de participación ciudadana de Don Bosco para delinear el desafío que se presenta a la vivencia actualizada del Sistema Preventivo. Actualmente los jóvenes viven inmersos en una sociedad con características muy determinadas narcisista, adicta a la tecnología, acostumbrada a la recompensa inmediata, falta de sentido de transcendencia… Es en esta sociedad en la que nuestros jóvenes tienen la oportunidad de ser fermento de una sociedad nueva, del Reino de Dios en el que se desarrolla la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto, el amor. No todo vale para cualquier época. En nuestro marco

---

1 Doctora en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid, licenciada en Filosofía por la UNED, licenciada en Pastorale Giovanile por la Università Pontificia Salesiana, diplomada en Magisterio con especialidad en Ciencias, máster en Trabajo con Víctimas de Violencia de Género, máster en Dirección de Centros Sociales. Es profesora titular del CES Don Bosco y del ISCR Don Bosco-Barcelona, coordinadora y profesora de cursos de formación salesiana, directora del Centro de Mujeres Víctimas de Violencia. Sus líneas de investigación son: cohesión social y ciudadanía, educación para la igualdad, sistema educativo salesiano, profundización histórica y actualización.

2 Doctor en Filosofía, diplomado en Magisterio con especialidad en Educación Física y experto universitario en Gestión de Centros Concertados, todos por la Universidad Complutense de Madrid, así como licenciado en Filosofía por la UNED. Es docente del CES Don Bosco y del Máster en Dirección de Centros Educativos Salesianos, posee amplia experiencia como profesor de primaria, secundaria y bachillerato, además, es director de Áncora Educación. Sus líneas de investigación son: filosofía práctica, ética, educación en valores y el lugar de la religión en la política (tesis doctoral).

actual descubrimos como líneas de trabajo en primer lugar el diálogo intergeneracional, el testimonio de una vida alegre, el cuidado y la preocupación de los que nos rodean… Desde la educación con identidad salesiana se proponen estos valores y se sugieren líneas de intervención educativa que impulsen la participación ciudadana: educar en humanidad, favorecer la cohesión social y potenciar el aprendizaje servicio y el voluntariado.

Palabras clave
Sistema Preventivo, ética, política, compromiso, ciudadanía.

Abstract
Ethics and citizenship are two concepts imbricated in the Preventive System of Don Bosco. Moral education, the development of values, the sense of God cannot be separated from ethical, social and political commitment. Following the axis of social commitment, we start from the concept of citizenship. The experience of citizen participation of Don Bosco is analyzed to delineate the challenge that is presented to the updated experience of the Preventive System. Currently, young people live immersed in a society with very specific narcissistic characteristics, addicted to technology, accustomed to immediate rewards, lack of a sense of transcendence… It is in this society that our young people have the opportunity to be the ferment of a new society, of the Kingdom of God in which justice, equality, solidarity, respect, love are developed. Not everything goes for any time. In our current framework we discover as lines of work in the first place the intergenerational dialogue, the testimony of a joyful life, the care and concern of those around us… From education with a Salesian identity, these values are proposed and lines of educational intervention are suggested to promote citizen participation: educate in humanity, favor social cohesion, and promote service learning and volunteering.

Keywords
Preventive System, Ethics, Politics, Commitment, Citizenship.

Introducción

Ética y ciudadanía son dos conceptos imbricados en el Sistema Preventivo de Don Bosco. En la educación salesiana, uno de los pilares fundamentales es el desarrollo de la dimensión social del alumnado. Desde la óptica de Don Bosco van absolutamente unidos la educación moral, el desarrollo en valores, el sentido de Dios y el compromiso ético, social y político.

El compromiso político, en el fondo, es el compromiso por construir o acercar el Reino de Dios hasta nuestra realidad inmediata. El compromiso político deviene en la acción política en favor de la *polis*, ciudad o comunidad. Este compromiso político puede advenir como simple ciudadano comprometido con el desarrollo de su ciudad desde su trabajo, su familia, su vida particular o como la

participación en alguna agrupación política, partido político, asociación, organización… que centra su mirada en alguna parcela de la vida social o pública.

La queja ciudadana por la calidad humana e intelectual de muchos políticos tiene que ver directamente con la escasa o deficiente formación que aparentan tener y que en realidad transmiten. Francamente, la profesión política es poco o mal valorada.

Max Weber en su ensayo sobre la política profesional nos da unas claves de la ética en la profesión política, un auténtico manual. Por su parte Maquiavelo en *El príncipe* desarrolla qué valores deben guiar la actuación del político profesional si quiere ser, no solo un buen político sino permanecer en el poder.

En la historia del pensamiento son muchos los politólogos que se han dedicado a teorizar sobre la participación política. No es esta nuestra intención, sino más bien reflexionar sobre lo que aporta la educación salesiana a nuestros alumnos y alumnas, para que puedan desarrollar su compromiso político y social desde nuestra visión del mundo, o sea el humanismo cristiano, ya sea a nivel individual o formando parte de un grupo. En definitiva, es lo mismo, puesto que como señala Emile Durkheim no existe la acción puramente individual, sino que toda acción es por definición acción social, esto es, con repercusión en los demás, en la polis, en la comunidad.

Situación global

La sociedad del siglo XXI tiene unas particularidades muy concretas. En las siguientes páginas vamos a esbozar algunas características que configuran el modo de ser, el modo de relacionarse, el modo de pensar, el modo de vivir y el modo de participar en la vida pública de nuestra sociedad en general y de la juventud en particular. Evidentemente, encontramos muchas diferencias propias de cada país. Asumimos que pensar es generalizar y hacer inducción,

evitando las particularidades de muchas situaciones. El fin es esbozar unas características de sociedad.

Entre los rasgos reseñables de nuestra sociedad podríamos destacar la adicción a la tecnología de la juventud (y no solo de la juventud). Esta adicción se traduce en una forma concreta de relacionarse, de comprar, de vivir, de conversar… las redes sociales son la principal vía de comunicación entre muchas personas y a veces la única. Entre las razones para intentar justificar el porqué de este gran éxito del mundo digital, encontramos algunas que están muy imbricadas con lo más básico del ser humano, por ejemplo, la recompensa inmediata ante cualquier situación. Algo que define en esencia a un ser humano es su capacidad o no de posponer la recompensa, o su capacidad de hacer algo desagradable pensando en un bien futuro, que no se ve al instante. ¿Es capaz de esforzarse, autoexigirse, autolimitarse? Lo fácil es caer en lo inmediato. Lo difícil es la espera, el sacrificio o el esfuerzo.

Junto a la recompensa inmediata que nos produce la tecnología, aparece otro rasgo importante como es el narcisismo. La capacidad de autocontemplarse, de hablar de uno mismo, de esperar la alabanza, el aplauso, de poner todas las esperanzas en la opinión de los demás sobre la vida de uno mismo. Efectivamente esta conducta narcisista es peligrosa y destructiva, puesto que externalizo mi felicidad. Ya no depende de mí, sino de lo que otros digan sobre mí. Además, los que opinan de mí no son ni siquiera los que más me conocen, sino personas que operan bajo el anonimato. El narcisismo siempre destruye a la persona. El narcisista siempre acaba mal. Por eso es especialmente dramático las herramientas que favorecen el narcisismo, como es la tecnología.

Una de las características del necio es no reconocer que no sabe e incluso pensar que sabe. En la mayéutica socrática, el punto de inflexión es reconocer que no se sabe sobre la materia del diálogo. A partir de este reconocimiento de la ignorancia comienza el ca-

mino del aprendizaje, comienza el camino a la sabiduría. Mientras tanto solo hay orgullo e ignorancia que, por cierto, tienen bastante relación. El que sabe que no sabe respeta al que sabe. La capacidad de respetar tiene, por tanto, relación con la humildad, con la sabiduría de saber que no se sabe parafraseando a Sócrates o a santa Teresa de Jesús que señalaba que humildad es andar en verdad.

Otra de las características de nuestra sociedad es la falta de respeto a la autoridad. Las autoridades son muy variadas ya sean académicas, judiciales, políticas o personales. El narcisista, sobre todo, no respeta a la autoridad. ¿Quién le va a decir a un narcisista lo que está bien o está mal, lo que puedo o no puede hacer? El narcisista se vale por sí mismo y lo único que necesita de los demás es que le aplaudan y le valoren. Ahí se acaba todo.

Es en esta dificultad, en este punto, dónde está Dios. Hay algo más allá de la pura inmanencia. Evidentemente la trascendencia en este mundo digital, narcisista y autocomplaciente tiene poco o ningún valor. Sin embargo, encontramos bastante acogida en la búsqueda de la felicidad, eso sí, solo a través de uno mismo. Dios es algo innecesario. Lo único necesario es auto aceptarme y estar en paz conmigo mismo. Además, debo amar lo que hago y en la medida de lo posible solo hacer aquello que me gusta. La felicidad es un sentimiento más que un camino. Soy feliz porque me siento bien yo conmigo mismo y además los demás me aplauden y me contemplan. ¡Qué maravilla!

Esta felicidad tan inmanente, tan poco trascendente, tan pegada al sentimiento, ha calado en gran parte de las sociedades. La idea de felicidad tiene que ver poco con lo común y mucho con lo que a mí me gusta. El individuo siempre por encima del grupo. La felicidad no tiene nada que ver con lo común, con el cuidado de la ciudad, con cuidar del prójimo sino con hacer lo que me gusta y por eso sentirme a gusto.

Las relaciones en torno a la sexualidad giran en base a los mismos principios del individualismo. Hacer lo que apetezca con quien me apetezca y mientras me apetece. El valor del compromiso se esfuma, porque es sinónimo de esclavitud. El amor o es intenso o no tiene sentido. A lo anterior habría que sumar, además, que el joven vive inmerso en un proceso de pansexualización en las redes sociales, en los mensajes que le bombardean, en la música, en la publicidad. En este panorama debemos plantearnos qué vida pública queremos vivir y cómo la queremos vivir.

Desde la Revolución francesa y americana, el mundo ha venido intentando vivir en democracia. Cada país a su ritmo y con sus peculiaridades. Poco a poco se ha ido creando un aprecio a la cultura democrática, al sufragio universal con todas sus consecuencias. Sin embargo, y a pesar de la importancia del anterior párrafo, descubrimos en muchas sociedades, especialmente en la juventud, un hartazgo de la democracia, como si no fuera muy importante el hecho de no vivir bajo una dictadura.

El ciudadano común tiene un sentimiento de mediocridad, en muchas ocasiones, en su percepción sobre los políticos profesionales. Estos se presentan no como los más inteligentes, los mejor preparados, los más honrados o los que más ética irradian; su apariencia está más relacionada con el privilegio, con el aprovecharse de lo común, ya sea en beneficio propio o en beneficio de sus conocidos, con cambiar de principios según sean las circunstancias y, en general, con la poca preparación.

Si unimos el individualismo en las relaciones, la escasa preocupación por lo común y la falta de ejemplaridad de los políticos profesionales, sería algo extraordinario que en este paradigma un joven se interese por la política y que además lo haga desde una óptica cristiana, es decir, de generosidad, de construir el Reino de Dios aquí y ahora. Sin embargo, ahí está nuestra propuesta educativa, que contribuye a crear más sensibilidad social, más preocupación

por lo común, más solidaridad, más interioridad, más preocupación por los más desprotegidos, especialmente la juventud.

En la mayoría de los países va creciendo este sentimiento de poca identificación con los políticos y menos aún con los partidos políticos tradicionales. Ganan adeptos las opciones políticas que proponen romper con el orden establecido de tal forma que bajo la búsqueda de la justicia se establece un conflicto para establecer de nuevo otro orden. La sociología nos ha enseñado que el conflicto es necesario para el orden y que cuando una sociedad vive en un conflicto permanente el desorden de apodera de la misma. Lamentablemente, observamos cómo hay grupos de presión empeñados en vivir bajo el conflicto permanente a sabiendas de las consecuencias que este tiene para la sociedad.

El extremismo ideológico, que aumenta en los países desarrollados, nos pone en la tesitura de volver a ensalzar las consecuencias positivas del diálogo, de la tolerancia, del respeto, de la aceptación del diferente, del cumplimiento de la Ley, de la justicia y la igualdad que puede generar un correcto Estado de derecho y una vida en democracia. Necesitamos políticos profesionales, servidores públicos de verdad, que desde su visión busquen solo el bien del pueblo, especialmente los más vulnerables (desfavorecidos). La democracia pasa por la aceptación positiva de nuestros dirigentes, pero nadie puede aceptar a un dirigente si está comprobado que es un mediocre, o corrupto o egoísta.

No todo es malo, por supuesto, de hecho, cuando miramos nuestro mundo encontramos mucho de bueno. Me gustaría destacar, en positivo, la creciente preocupación por el medio ambiente o la lucha por la igualdad y la justicia. Estos valores tienen mucha resonancia en la juventud y creo que desde ahí se pueden enganchar al compromiso social, o sea, político. Percibo en muchos jóvenes el deseo de ser felices antes que el deseo de ganar mucho dinero, de

hacer fortuna. Intuyo que en esto también hay algunas diferencias sustanciales con respecto a otras generaciones.

Así, los hijos de Don Bosco estamos llamados a crear conciencia pública, social para que nuestro alumnado desde su posición en el futuro trabaje por construir una sociedad mejor.

Concepto de ciudadanía

El término "ciudadano" o "ciudadana" hace referencia a la *identidad de los individuos en el espacio público*. El modo en que las personas están presentes en una ciudad, se interrelacionan con la colectividad que habita en ella y está organizada políticamente. La cualidad de ser ciudadano de un Estado consiste en un vínculo jurídico que *une al individuo con el Estado* y supone una serie de *obligaciones* (respetar las normas jurídicas y de convivencia de esa sociedad) y *derechos políticos* (derecho de voto).

Así pues, la ciudadanía es el conjunto de derechos que tienen las personas como sujetos y los deberes que de ellos se derivan. Ese *conjunto de derechos* ha ido evolucionando paralelamente al desarrollo de las sociedades. En este sentido, Thomas Humphrey Marshall, en su artículo "El desarrollo de la ciudadanía hasta finales del siglo XIX", distingue tres etapas: una *ciudadanía civil*, siglo XVIII, vinculada a la libertad y los derechos de propiedad; una *ciudadanía política*, siglo XIX, ligada al derecho al voto y a la organización social y política; en el siglo XX, una *ciudadanía social*, relacionada con los sistemas educativos y el Estado del bienestar.

Actualmente, los retos sociales y políticos que están generando la globalización y el modelo económico capitalista han conducido a la denominada *ciudadanía global crítica*, que plantea un modelo basado en la plena consciencia de la dignidad del ser humano y en su pertenencia a una comunidad local y global.

Este modelo de ciudadanía supera la restricción de las formas de participación, se amplía a la *participación activa* de las personas y colectivos en la transformación social; la reivindicación de derechos y la acción ciudadana en torno a las necesidades y cuidados de las personas. Desde esta visión de ciudadanía global crítica situamos algunas consecuencias:

- La pertenencia como ciudadano o ciudadana significa algo más que el conjunto de deberes y derechos con los miembros de una sociedad política. Implica la conciencia de estar "integrado en" una comunidad, dotada de una cierta identidad propia, que engloba a las personas que la integran.
- La participación, se corresponde con la experiencia de la ciudadanía como un estatus primordialmente político, antes que expresión de una identidad etnocultural, y es concebida como una participación constante en los asuntos públicos.
- El estatus del ciudadano que es sujeto de derechos. La garantía de esos derechos es lo que realmente hace que alguien pueda considerarse miembro pleno de la sociedad. En este sentido, Humphrey Marshall distingue tres tipos de derechos: los civiles, necesarios para la libertad individual (personal, pensamiento y expresión, propiedad, etc.); los políticos (presentarse para el ejercicio del poder político o ser elector); los sociales (seguridad, mínimo bienestar económico y compartir plenamente la herencia social).

Es un concepto de ciudadanía en que al estatus del ciudadano, como titular de ciertos derechos y miembro pleno de la comunidad política, se unen las *condiciones materiales* que hacen posible el ejercicio de dicho estatus.

Desde el Sistema Preventivo se propone generar, a través de la educación, una ciudadanía global crítica. En otras palabras, estaríamos hablando de una dimensión de la ciudadanía que supone generar con la intervención educativa las condiciones materiales para

que los jóvenes que acompañamos en su proceso formativo, crezcan en ciudadanía desde la pertenencia, los derechos y la participación.

Experiencia de ciudadanía en los orígenes de la vida salesiana

A partir de este concepto de ciudadanía se analizan algunos hechos para descubrir cómo vivió Don Bosco la ciudadanía y cómo educó a sus jóvenes en la dimensión cívica y social. Se realizará esta reflexión a partir de los tres aspectos que hemos considerado en la ciudadanía global crítica: pertenencia, derechos y participación.

Don Bosco, buen ciudadano en Turín

Don Bosco proviene del mundo rural, por esto, su acción podría haberse reducido a lo local. Sin embargo, por su personalidad y carácter, por su amplitud de horizontes y por el momento en que llega el estilo oratoriano (entre el antiguo y el nuevo régimen social), se generaron las condiciones favorables que impulsaron la sorprendente resonancia social de la propuesta educativa de Don Bosco.

Turín, capital de provincia, ciudad bien ordenada y tranquila, le permitía a Don Bosco contactos personales con todas las clases sociales desde la casa real y la corte a la aristocracia; desde los ministros a los diputados y senadores del reino sardo; desde las autoridades provinciales a la administración comunal; desde el arzobispo al clero, desde los capataces a los artesanos y al pueblo. Tras pocos años de estancia en la ciudad, Juan Bosco se sentía parte de la sociedad turinesa.

Se sitúa el contexto de la acción de Don Bosco en Turín en los años 40 y 50 del siglo XIX, momento del desarrollo industrial, que conlleva la inmigración de trabajadores jóvenes. Surge el movimiento obrero, alentado con el manifiesto comunista de Carlos Marx (1848). Alemania, Francia, Italia y parte de Austria se unen

para sublevarse contra el norte de Austria (revolución de febrero 1848). En 1854, Europa crea una alianza para participar en la guerra de Crimea, Italia se unió a Francia e Inglaterra para apoyar a Turquía contra Rusia y salieron muchos jóvenes italianos.

En el continente europeo se generan nuevas sensibilidades sociales. En Inglaterra, una ley que limita la jornada de niños y mujeres a 10 horas diarias (1847). En Francia, la ley de libertad de enseñanza (Ley Falloux de 1850). En Italia, la ley de instrucción (Ley Boncompagni de 1848), además de las luchas por la unificación de Italia y la constitución de la República con su capital en Roma.

En 1854 Don Bosco tiene 39 años y lleva 9 años ya en Valdocco. Se había curado de la enfermedad "bronquitis y agotamiento" que le hizo retirarse a su pueblo e impulsó su compromiso con los jóvenes. Mamá Margherita viene a vivir con su hijo. Juan Bosco ha logrado una cierta estabilidad en su obra en ese momento, en Valdocco funciona el internado, las clases nocturnas y van surgiendo algunos talleres. El obispo Fransoni le nombra director y jefe de los tres oratorios que había constituido en Turín, (Valdocco San Francisco de Sales y los otros dos dependientes de él, San Luis y el Ángel Custodio).

En Turín el cólera estallaba en el verano de 1854, castigando en particular al barrio Dora. Entonces, Don Bosco reacciona e implica a los jóvenes de San Luis, más maduros y disponibles. El periódico *L'Armonia* (16/09/1854) informaba a los lectores, precisando que Don Bosco había podido presentar a la comisión sanitaria una lista con 14 de sus muchachos que voluntariamente se ofrecieron a prestar sus servicios a los coléricos, lo mismo en los lazaretos como en sus domicilios.[3] Otras formas colaboración social en la epidemia

3 Los chicos de Don Bosco, durante varias semanas, se acostaban vestidos para atender durante la noche por tres o cuatro veces cualquier necesidad. Estos muchachos estaban preparados para ayudar espiritual y corporalmente a los enfermos (Braido, 2009, p. 284).

de cólera fueron: ofrecimiento de jóvenes cuidadores para el ayuntamiento de Pinerolo (a 50 km de Turín)[4] y aumento de la acogida de jóvenes en el oratorio.[5]

En una carta al alcalde Juan Bautista Notta describía cómo se habían introducido ciertos cambios por la epidemia:

> El año pasado, en la fatal invasión del cólera para reducir la casa actual a lo que disponían las leyes y defender a los jóvenes ya albergados y albergar a aquellos que en esos tristes momentos quedaron huérfanos, he debido hacer el oneroso gasto de más de diez mil francos, de los que solo he cubierto "la mitad". (21/11/1855)

Se intensificó la acción social con nuevos talleres. En el periódico católico *L'Armonia* se anunció buscando clientes para su taller de encuadernación. Ofrecía a sus posibles clientes un precio reducido y la oportunidad de ayudar a los chicos pobres que habían quedado huérfanos recientemente debido a la epidemia de cólera y que habían sido acogidos en el oratorio (Braido, 2009, p. 284).

Con el análisis de estos hechos se puede evidenciar que Don Bosco se integró en la ciudad, donde encontró un espacio para desarrollar su propia identidad de sacerdote para los jóvenes. Ha generado una conciencia de pertenencia a la sociedad turinesa para él, para la institución del oratorio y para los jóvenes.

---

4 La carta de respuesta del alcalde dice: "Es mi deber rendir gracias por su generoso y piadoso ofrecimiento de 4 jóvenes para dedicarse a socorrer a la mísera humanidad cuidando a los enfermos de cólera en Pinerolo. Si llegan a ser necesarios más enfermeros" (02/10/1854).

5 Al oratorio llegaron decenas de niños que habían quedado huérfanos, entre ellos, Pedro Enria, huérfano a la edad de 14 años debido a la epidemia de cólera de 1854; fue acogido por Don Bosco en el oratorio y se volvió salesiano coadjutor y enfermero de Don Bosco hasta su muerte en 1888.

El ciudadano, Juan Bosco, sujeto de derechos

A este respecto, es muy ilustrativa la postura de Don Bosco frente a las leyes educativas y las autoridades civiles. Nunca renunció a sus principios y mantuvo un compromiso apolítico. Construyó un proyecto impresionante basado en el rechazo a la laicidad y valoración de la religión. Estaba convencido que tenía que moverse dentro de las estructuras legales, conservando sus derechos civiles.

A modo de ejemplo, se considera la relación de Juan Bosco con el ministro Urbano Rattazzi. Este visitó varias veces el oratorio, era abogado y había trabajado en la reforma del Código Penal. Estaba interesado en delincuentes juveniles y le agradaba el trabajo humanitario de Don Bosco. En 1857, siendo Ratazzi ministro del Interior, Don Bosco lo visita para agradecerle el apoyo en una rifa y en su obra en general. En este momento Don Bosco estaba redactando las constituciones de la Sociedad Salesiana. En el diálogo con el ministro, expone la necesidad de dar continuidad a su obra y las dificultades para fundar una congregación religiosa, por la situación social y política. El propio Rattazzi le abre la puerta a una "nueva sociedad, por lo que al Gobierno respecta, no debería de ser nada más que una asociación de ciudadanos libres, unidos y que vivan juntos, con el mismo propósito caritativo en mente" (Lenti, 2011, p. 59). Este relato nos ha llegado a través de la *Crónica autobiográfica* de Barberis y lo cuenta así:

> Una noche Don Bosco habló sobre la guía providencial que permitió crear la Sociedad Salesiana y sobrevivir a través de los malos tiempos. Don Bosco comenta: Algunos ministros del estado [*sic*], de los peores dentro de la escena política, me dieron su ayuda y me animaron: Cavour, Rattazzi, Vagliani [...] Rattazzi por ejemplo vino al Oratorio varias veces y tenía un gran respeto al pobre Don Bosco. Incluso hablaba de mí como un gran hombre. Podría decirse que fue consecuencia de una sugerencia suya que yo pudiese introducir en nuestras reglas ciertas normas que definen

la posición de nuestra sociedad frente a las autoridades civiles del Estado. (Lenti, 2011, p. 494)

Por tanto, la institución salesiana que Don Bosco proponía, consistía en constituir una sociedad de ciudadanos libres con una doble base, votos para la Iglesia y derechos civiles para el Estado, sabemos de las dificultades posteriores para este logro. Con esta idea fueron surgiendo los salesianos de Don Bosco, los cooperadores salesianos y las hijas de María Auxiliadora. A este respecto, Don Bosco nombra como director general de las hijas de María Auxiliadora a Don Cagliero y le dice: "Un Instituto cuyas hijas respecto a la Iglesia sean verdaderas religiosas, pero de frente a la sociedad civil sean otras tantas ciudadanas libres" (Lenti, 2011) algo muy innovador para los institutos de religiosas en la época.

Don Bosco supo ser ciudadano, desde el uso de los derechos que le permitían crear una asociación con estatuto civil, como miembro pleno de la sociedad, aprovechando el derecho a compartir la herencia de los logros sociales del siglo XIX.

La ciudadanía participativa en los orígenes salesianos

En el año 1874, Don Bosco comienza a pensar en la actividad misionera. Estaba en contacto con personas y congregaciones dedicadas a actividades misioneras. Pío IX canonizó a los mártires del Japón y un grupo de 205 misioneros, además, el Concilio Vaticano I (1869-1870), impulsó el movimiento misionero. Don Bosco estuvo en Roma (enero-febrero de 1870) pudo conocer a varios obispos y algunos visitaron el oratorio, entre ellos dos de China, llegaron peticiones a Valdocco desde distintas partes del mundo para solicitar misioneros salesianos.

Inició el proceso de forma algo circunstancial: el cónsul con sede en Savona, J. Bautista Gazzolo, había emigrado a Argentina y de vuelta a Italia era un protector de los emigrantes. Establece

encuentros con Don Bosco donde va exponiendo los problemas y situación religiosa de la comunidad italiana en Argentina. Hablaron de la oportunidad de una obra salesiana en América.

Don Bosco empezó a pensar en esta misión, como necesitaba la invitación del obispo, mueve los hilos y el cónsul escribe un informe (30/08/1874) sobre la sociedad salesiana, y adjunta las constituciones salesianas. La respuesta llegó en octubre y contemplaba una fundación en Buenos Aires en la iglesia de Nuestra Señora de la Merced y un internado en San Nicolás de los Arroyos. En las cartas de confirmación, Don Bosco presenta con claridad en qué consistiría la aportación de los salesianos:

> Todo lo que nosotros deseamos [los salesianos] es dedicarnos al sagrado ministerio, especialmente a beneficio de la juventud pobre y abandonada. Nuestro principal campo de apostolado es dar instrucción religiosa, enseñar en las escuelas, predicar y dirigir oratorios festivos, casas e internados. (Lenti, 2011)

En febrero de 1875, Don Bosco viaja a Roma y presenta al papa Pío IX la empresa misionera y obtiene su bendición. Habla también con el perfecto de la Congregación para la Propagación de la Fe y varios miembros de dicha congregación.

En los últimos meses del 1875 Don Bosco envió una lista de diez misioneros al arzobispo de Buenos Aires, a la Congregación para la Propagación de la Fe y al periódico turinés *l'Unità cattolica*. La lista incluía los nombres y títulos de los salesianos que viajan a la arquidiócesis de Buenos Aires. Partieron de Génova el 11 de noviembre de 1875.

De este modo se comenzó un proyecto ininterrumpido de expediciones misioneras de salesianos e hijas de María Auxiliadora. El apostolado entre los inmigrantes italianos pronto dio fruto de muchas maneras. En primer lugar, las conversiones y renovaciones religiosas en poco más de una docena de años, las comunidades ita-

lianas, habían vuelto a la práctica católica. En segundo lugar, se fue creando un fuerte grupo local de cooperadores que dio continuidad a la obra salesiana. En tercer lugar, las vocaciones para la Congregación Salesiana y el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora entre la gente del lugar eran la promesa de un futuro brillante.

En carta del 13 de abril de 1881 al papa León XIII, corrobora el proyecto misionero salesiano:

> Tan pronto como los salesianos llegaron a la Patagonia, su primera preocupación fue erigir iglesias, lugares donde habitar y escuelas para niños y niñas. Mientras algunos se ocupaban en enseñar artes y oficios y agricultura a las pequeñas colonias que habían fundado, otros se internaban entre los nativos para catequizarlos y, si fuera posible, fundar colonias en las remotas regiones de la Pampa. (Lenti, 2011)

Es bueno señalar, que aquellos primeros salesianos y hermanas lograron una convivencia ejemplar de jóvenes provenientes de distintos ambientes y situaciones sociales. Con el tiempo llega el reconocimiento de la aportación a la cohesión social. La ciudadanía de Juan Bosco y la que impulsa en sus hijos e hijas se desarrolla como participación constante en los asuntos públicos desde la educación potenciando una ciudadanía activa y transformadora de la sociedad.

Construir desde el Sistema Preventivo: la participación ciudadana

En este punto se presenta a modo de sugerencia tres propuestas para educar e implicar a los jóvenes en la ciudadanía activa, en la participación que promueve el cambio social. Se considera que la fuerza regenerativa de la educación es nuestra contribución para construir sociedades más equitativas que se basen en el bien común. Frente a los grandes enemigos del bien común (el individualismo y el corporativismo), la educación salesiana en clave del

Sistema Preventivo tiene algo que aportar. Se presentan tres aspectos: educar en humanidad, favorecer la cohesión social y potenciar el aprendizaje de servicio y el voluntariado.

Educar en humanidad

En un mundo caracterizado por la complejidad y la rapidez de cambios, es muy importante superar la crisis en el ámbito educativo en las sociedades democráticas, pues se realiza un modelo que tiene como objetivo el beneficio económico. Por este motivo, emerge la necesidad de hacer un hueco a un modelo educativo cuyo objetivo es el de desarrollar al ser humano en su totalidad. Una enseñanza que sirva para hacer ciudadanos libres no en virtud de la riqueza o la situación social, sino por ser dueños de su propia mente.

El mundo actual es pluricultural y los problemas que en él surgen requieren una solución que pase por el diálogo con personas diversas en todos los ámbitos. Para esto propone conocer y desarrollar aquello que nos hace humanos; dicho de otra forma: practicar el "cultivo de la humanidad" (Nussbaum, 2005), que requiere reconocer y practicar aquello que nos caracteriza como seres humanos. Un reto que implica el desarrollo de las habilidades que integran, sobre todo, razonamiento y diálogo.

Estas características propias del modelo educativo salesiano constituyen la herramienta capaz de evitar que las futuras generaciones se conviertan en máquinas utilitarias, incapaces de tener una *mirada crítica* sobre las tradiciones o de *empatizar y confraternizar* con sus congéneres, así como de comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos, lo importante para la vida humana es dejarse afectar por las personas y por los acontecimientos.

Favorecer la cohesión social

Una de las claves de la crisis de convivencia que se da actualmente en algunas sociedades, se encuentra en la desconexión social, que consiste en no tener nada que ver con el otro. Un modelo de funcionamiento de la sociedad por segmentos, que no propicia el encuentro entre las personas de distintas condiciones sociales.

En cuanto las sociedades sean cerradas, se provean a sí mismas y se cierren para que la gente no se mezcle, proporcionalmente, crecerá la desconexión social. De ese modo, cuando se piensa en el otro, se piensa en alguien diferente, abstracto, desconocido, ante el que se teme. Así se desintegra la cohesión social.

La propuesta consiste en generar pequeñas comunidades con capacidad de relacionar gente muy diferente. Grupos humanos que surjan en los barrios, en los centros educativos, en las parroquias y ayuden a superar el proceso de división y segmentación social frente al cual las personas reaccionan desconectándose de los otros. Por tanto, el camino de cimentación ciudadana para la sociedad será fortalecer los "vínculos culturales con el mundo que lo circunda" (Kornhauser, 1969, p. 48). Las sociedades han de tener afiliaciones cruzadas de modo que convivan y participen personas procedentes de diferentes ámbitos sociales.

Urge generar una cultura del encuentro, donde se conozcan directamente las necesidades de los otros. Porque caminando juntos, creando relaciones, se vence el impulso de desencuentro y desconexión, y si se encuentran las personas es ineludible conocer de primera mano las necesidades de los demás e intentar salir al paso.

Potenciar el "aprendizaje servicio" y el voluntariado

Siempre fueron necesarios los cuidados, porque la menesterosidad es un aspecto de la condición humana. Poner al centro la

cuestión del cuidado supone tener en cuenta políticas que afectan al diseño de las ciudades, al estilo de vida de las familias, a las instituciones, etc. Nos afecta de muchas maneras y por esto es necesario socializar los cuidados porque nadie está dispensado del cuidado. Nada lo hubiera hecho tan evidente como la pandemia que se nos ha venido encima.

¿Cómo educar para cuidar y cuidarse? Propongo la educación a la gratuidad, que pretende denunciar la injusticia y violencia estructural a través de la presencia cercana, el servicio al otro y la "projimidad" (Esquirol, 2021).

- El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que vincula de modo circular la participación en servicios a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores. Favorecer una educación inclusiva, capaz de contribuir al bien común y desarrollar un conjunto de competencias que solo pueden adquirirse a través de un trabajo global y contextualizado.
- Experiencias de voluntariado que sean anuncio de solidaridad, intercambio entre personas y signos de esperanza. El voluntariado como vivencia social de la ética de la resistencia de Bonhoeffer consiste en "poner palos en la rueda" a través del cuidado, la cercanía y el servicio comprometido.

La experiencia de gozo que brota de un servicio comunitario pone de relieve uno de los valores característicos del ambiente salesiano: la alegría.

A modo de conclusión

El estilo educativo salesiano nos marca líneas de acción muy definidas para ayudar en la tarea y compromiso ciudadano. Lo más sencillo es ver lo que hizo el mismo Don Bosco para captar el espíritu de ciudadanía que le invadía y sin repetir lo que él hizo, salvo emulando su espíritu contribuir a nuestra sociedad.

Juan Bosco fue, sobre todo, un hombre que encontró mucho gusto en actuar conjuntamente. Desde pequeño fue un niño muy sociable, muy abierto a las relaciones. Destaco de su infancia, la amistad con su hermano y más tarde con otras personas, la sociedad de la alegría, Comollo, Rúa, Caglliero… Don Bosco se encontraba a gusto acompañado, decidiendo en equipo, disfrutando y viviendo la vida en comunidad. Don Bosco no fue un personaje amante de la soledad, del retiro.

En la sociedad que nos encontramos, netamente individualista, donde el joven se refugia en sus juegos virtuales, en sus redes más o menos sociales, creemos que suena a novedad y por eso, aún tiene más valor la propuesta salesiana de amistad, de amistad cercana y de preocupación por el que vive cerca de mí, en mi ciudad, en mi realidad común.

El Sistema Preventivo es diálogo, es razonar juntos buscando la verdad. El término "razón" que utiliza Don Bosco en su sistema educativo proviene del término piamontés *rasunuma*, que es ese momento al caer la noche en torno a un plato de polenta, donde la familia comentaba el día, se expresaba cómo se sentía cada uno. El momento *rasunuma* es un tiempo de comunicación, de libertad, de diálogo, de espontaneidad, de sinceridad, de exponer las propias razones. La razón a la que alude Don Bosco es un instrumento poderoso en la búsqueda de construir el bien común. El diálogo, la empatía, el respeto, el escuchar al diferente, la tolerancia son las habilidades o cualidades necesarias para la participación política, otra contribución positiva a la participación.

Para los salesianos, hablar de alegría es hablar de cumplimiento del propio deber, de hacer lo que haya que hacer. Juanito Bosco citó sus pesquisas para la santidad en su sociedad de la alegría: "Exactitud en el cumplimiento de los deberes escolares y religiosos". Sin lugar a dudas, otra aportación más a la participación política.

El cuidado y la preocupación por los demás aparecen entre las líneas de acción de toda propuesta educativa salesiana. El voluntariado, el dar gratis, entregarse gratis, hacer algo por los demás de manera altruista, sin pensar en un beneficio propio, sería otra de las grandes aportaciones de la educación salesiana al ciudadano que queremos formar.

Por último, la alegría: "Hacemos consistir la santidad en estar siempre alegres". Una alegría que nace de un corazón alegre, que vive en paz, que se siente cerca y querido por Dios. Una alegría espontánea, sincera, compartida y agradable a los demás. Vivimos en un mundo esencialmente triste, quizá por su lejanía con Dios, una sociedad que basa su alegría en el tener, en la novedad, en la tecnología, en el dinero. Quizá esta es la razón de la tristeza, porque nunca se tiene lo suficiente y quizá cuando se tiene más que lo suficiente falta lo esencial, es decir, la alegría. La educación salesiana apuesta por la alegría como esencial para vivir en sociedad. ¡Qué contribución más sencilla pero eficaz a nuestro concepto de ciudadanía política!

Referencias bibliográficas

Braido, P. (2009). *Don Bosco, sacerdote de los jóvenes en el siglo de las libertades* (vols. I y II). Didascalia.
Esquirol, J. M. (2021). *Humano, más humano: una antropología de la herida infinita*. El Acantilado.
Humphrey Marshall, T. (2014, octubre). El desarrollo de la ciudadanía hasta finales del siglo XIX. *Estudios Nueva Economía*, *3*(1), 70-77.
Lenti, A. (2011). *Don Bosco: historia y carisma* (vols. I, II y III). CCS.
Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Paidós Ibérica.
Weber, M. (1972). *El político y el científico*. Alianza.

Experiencia de intercambio educativo juvenil intercultural
Intercultural Youth Educational Exchange Experience

Gustavo Adolfo Ponce[1]
Magali Viscarra Zúniga[2]
Nancy Carolina Salinas[3]

Resumen
Este relato tiene como objetivo compartir la experiencia COIL que se realizó a través del proyecto "ICT enabled education: International collaboration between Chile and El Salvador" desde un enfoque constructivista con énfasis en la participación e involucramiento juvenil salesiano. Dicho proyecto permitió a estudiantes de diferentes culturas y entornos sociales de una institución católica de Chile y El Salvador incorporarse a una serie de encuentros virtuales que promovieron un intercambio social y educativo. Estos encuentros se apoyaron en la implementación de herramientas virtuales que facilitaron la oportunidad de desarrollo integral para los jóvenes, a partir de un objetivo en común. En este relato se encuentra una detallada descripción de la metodología, planeación, ejecución y evaluación del proyecto, así como el

---

1 Egresado del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como en cátedras especializadas en la preparación de nuevos docentes de idiomas. Formó parte del Curso de Inteligencia Emocional del SIT (Costa Rica).

2 Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Europea del Atlántico. Es especialista en la Gestión de Ambientes de Aprendizaje para Idiomas Extranjeros y cuenta con más de 13 años de experiencia en la enseñanza de inglés a niños, jóvenes y adultos.

3 Máster en Gestión del Currículum, Didáctica y Evaluación por Competencias por la Universidad Don Bosco. Es especialista en Educación del Idioma Inglés, con énfasis en planificación y evaluación, así como en la gestión académica. Ha trabajado como docente en diferentes niveles educativos, desde educación básica hasta el nivel universitario. Cuenta con experiencia en coordinación académica en instituciones de educación básica y media, así como en planificación y ejecución de proyectos educativos institucionales.

objeto de análisis y el eje de sistematización en el que se fundamenta esta experiencia. Los resultados obtenidos al finalizar este proyecto fueron satisfactorios, contando con un alto número de participantes comprometidos en cada fase. Se observaron competencias como pensamiento crítico, gestión de recursos y comunicación asertiva. Es por ello que dentro de las conclusiones y recomendaciones presentadas se hace énfasis en la importancia de la implementación de este tipo de metodologías activas, para generar un impacto en los jóvenes, como parte de una sociedad dinámica que constantemente se enfrenta a nuevos retos sociales, culturales, económicos y políticos.

Palabras clave
Intercambio cultural, acompañamiento, plataformas digitales y aplicaciones, atmósfera de familiaridad.

Abstract
This document aims to share the COIL (Collaborative Online International Learning) experience that was developed through the project "ICT enabled education: International collaboration between Chile and El Salvador"' from a constructivist point of view, emphasizing the Salesian Youth participation and involvement. The project allowed students from different cultures and social contexts from two catholic institutions, one from Chile and one from El Salvador, to be part of a series of virtual encounters that generated a social and educational interchange. The implementation of these encounters was supported by virtual tools that eased the opportunity of integral development for young people based on a common objective. This experience is founded within the frame of the VI International seminar: Contemporary Educational Challenges: Salesian Education for Innovation and Participation in Crisis Contexts. This document describes the methodology, planning, development and evaluation, of the project, as well as the object of analysis and the thematic lines in which this experience is founded. The results obtained at the end of the project were highly satisfactory, including a large number of participants committed in each phase of the project. It was possible to observe competencies such as: critical thinking, resource management and assertive communication; therefore within the recommendations and conclusions an emphasis was placed on the implementation of active methodologies to generate an impact on the youth as part of a dynamic society that constantly faces new social, cultural, economical, and political challenges.

Keywords
Cultural Interchange, Accompaniment, Digital Platforms and apps, Atmosphere of Familiarity.

Introducción

La pandemia COVID-19, sin duda, tuvo y sigue teniendo un impacto profundo en diversos sectores de la sociedad, como el económico, político y ciertamente educativo. Muchas prácticas educativas tuvieron que ser pausadas o reorientadas y tuvimos que afrontar nuevos desafíos en el sector educativo. Esto no necesariamente implicó un impacto negativo, al contrario, la reorientación de actividades permitió profundizar en el uso de diversas e innovadoras metodologías.

Nuestras prácticas educativas cambiaron, debimos adaptarnos a una nueva sociedad donde el distanciamiento físico era la norma y la interacción en persona fue sustituida por intercambio de mensajes, correos electrónicos y videoconferencias. La premura de continuar de una u otra forma con lo planificado en las instituciones educativas nos obligó a transformarnos e implementar estrategias que nos permitieran continuar con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Con esta adaptación adquirimos nuevas competencias y recurrimos a la tecnología como herramienta fundamental para realizar las actividades de formación en los distintos niveles educativos.

No bastó sustituir o migrar las actividades a plataformas digitales, también fue necesario encontrar una forma de mantener el elemento humano y permanecer cercanos a nuestros estudiantes y colegas. Como miembros de una institución de educación superior salesiana, sabemos más que nadie la importancia de mantenernos unidos como comunidad y apoyar a nuestros jóvenes en diversas áreas.

Una de las estrategias que se utilizaron en diversas instituciones fue Collaborative Online International Learning (COIL) o aprendizaje colaborativo en línea e internacional. La metodología COIL permite el desarrollo de actividades de aprendizaje e interculturales de los estudiantes a través de un trabajo colaborativo.

El COIL se enfoca en la colaboración entre miembros de distintas instituciones educativas para el desarrollo de actividades o proyectos abordados desde las áreas de conocimientos de los participantes. La interacción da origen a planteamientos innovadores desde una perspectiva multicultural dando paso a una experiencia internacional en un ambiente amigable para adquirir competencias fundamentales de ciudadanía global y ofrecer a los colaboradores la oportunidad de aprender haciendo desde casa.

Es fundamental propiciar espacios donde los estudiantes tengan un papel activo en la construcción de sus propios procesos de

aprendizaje. La enseñanza centrada en el alumno transmite la idea de que el alumno es el centro de este proceso. Según este enfoque humanista, los contextos de los estudiantes, las diferencias individuales, así como sentimientos y emociones, harán que cada proceso de aprendizaje sea diferente.

Dewey (1938) explicó que la educación debe basarse en la experiencia real. El autor cree que los estudiantes deberían participar en talleres prácticos del mundo real en los que demostrarían su conocimiento a través de la creatividad y la colaboración.

Estos espacios permiten que los jóvenes universitarios se den cuenta de la importancia de tomar ese rol activo y construir su propio conocimiento, así como de ser ciudadanos del mundo y no solo ciudadanos de sus propios países o miembros de sus comunidades o instituciones educativas. Actualmente, nuestras sociedades no requieren solo profesionales con conocimientos de sus áreas, sino que tengan diversas experiencias personales, que sean reflexivos, cuenten con valores, que sean capaces de ser agentes críticos y además generen nuevo conocimiento que sea valioso para su entorno

Con relación a esto, los proyectos COIL contribuyen en formación de personas con dichas características, para lidiar con los retos que afrontamos en la actualidad en este mundo cambiante y los que seguramente vendrán partiendo de los efectos de la pandemia.

Objeto de análisis: jóvenes como centro del proceso de aprendizaje

Ante un extenso número de teorías del aprendizaje en el que se ubica al estudiante como centro del proceso y no al docente como el único poseedor del saber, es difícil imaginar un escenario en el que el estudiante sea un simple espectador y no autor principal de la construcción de su propio conocimiento. Tomando esto en consideración, podemos hablar de la teoría del constructivismo

social y la teoría del aprendizaje experimental, desarrolladas por Lev Vygotsky (1896-1934) y John Dewey (1859-1952), que afirman que el aprendizaje sucede gracias a la interacción del sujeto con su entorno cultural y social. Al mismo tiempo, Ortiz Granja (2015) sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio que lo rodea y que cada persona adquiere la clara conciencia de quién es gracias a esta interacción con su medio. En este sentido, es fundamental reconocer que, tanto la interacción social como el involucramiento activo del estudiante, tienen igual valor para el desarrollo y fijación de su conocimiento.

En el sector educativo, estas teorías se han implementado a lo largo de los años, adaptándose a las exigencias del contexto; no obstante, en muchas ocasiones, al momento de llevar a la práctica dichos conceptos, surgen diferentes interpretaciones que se alejan de lo que en realidad estas representan. Estas interpretaciones, hacen que en ocasiones el docente descargue total responsabilidad sobre el estudiante, minimizando el valor de la guia y limitándolo a la resolución de problemas entre pares o de forma individual; que en estas circunstancias llevan a poco o nulo aprendizaje por parte del estudiante. Es claro que esta es una concepción errónea del constructivismo y el aprendizaje experimental, ya que en realidad lo que estos plantean es lograr un intercambio de saberes entre el docente y el estudiante, dando paso a un aprendizaje significativo a través de la interacción con el contexto y la experiencia en el proceso.

Lo antes descrito nos conduce a la necesidad que existe de que el docente pueda desarrollar habilidades para la enseñanza a partir del contexto social de los estudiantes, creando espacios innovadores en los que ambas partes puedan involucrarse de forma directa o indirecta a través del acompañamiento académico, solventando dudas de forma oportuna y aclarando conceptos por medio de herramientas interactivas. Es de esta manera que el educador, como acompañante, contribuye con sus competencias y experien-

cias al crecimiento personal y social de los estudiantes en el proceso educativo. Este acompañante, desde su crítica constructivista, su trayectoria y su empatía, estimula al grupo y al individuo a que construya su propio conocimiento (Mendia, 2013). Esto conlleva a un proceso en el que se educa a través de la calidad de la relación docente-estudiante.

Otro de los principios constructivistas que concibe a la educación como un proceso de socio-construcción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, es el trabajo o aprendizaje colaborativo (Calzadilla, 2002). Desde esta perspectiva los estudiantes forman sus propias estrategias de aprendizaje, fijan objetivos y al mismo tiempo se responsabilizan de su propia adquisición y construcción de conocimientos. Este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, el sentido de pertenencia y la identificación de metas en común, lo que a su vez estimula la productividad, responsabilidad, autoestima y desarrollo de los estudiantes.

Estrategias metodológicas para la integración de jóvenes en la virtualidad

Como lo explican las teorías del aprendizaje antes descritas y que, a su vez, sustentan esta experiencia de aprendizaje, el socioconstructivismo y el acompañamiento generan un elemento fundamental para el desarrollo de nuevos conocimientos. Es por ello que, aun en ambientes virtuales, es imprescindible respetar principios tales como: el *estudiante como centro del aprendizaje*, el *docente como agente de acompañamiento* y guía del proceso, el *contenido como herramienta práctica para resolver situaciones de la vida cotidiana* y finalmente la *respuesta al contexto a través de las experiencias de aprendizaje*.

En la actualidad, el ser humano cuenta con recursos numerosos para adquirir conocimientos, los medios y las formas están a su

alcance en todo momento, a través de dispositivos móviles, tabletas, laptops, entre otros. Esto implica que los jóvenes tienen muchas más herramientas para adquirir conocimiento que en el pasado, con mayores oportunidades de toma de decisión en el cuándo, dónde y cómo experimentan el aprendizaje, siendo la interacción con otros individuos, una de sus principales expectativas.

Los avances tecnológicos ponen a disposición espacios de aprendizaje virtual que cumplen estas expectativas, permitiendo la interacción de personas alrededor del mundo en tiempo real aún a grandes distancias. Es posible estar en contacto con otros y enriquecer sus conocimientos sin la necesidad de interactuar en un ambiente educativo tradicional. Esto puede fácilmente lograrse a través de plataformas de acceso libre como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, entre otros, que permiten la creación de espacios asincrónicos y sincrónicos de aprendizaje.

Estos medios, a su vez, requieren de la experticia de un docente capaz de crear experiencias de aprendizaje donde el estudiante desempeñe un rol activo. En esta era digital, el rol del docente se define como mentor del proceso, animando y dirigiendo la experiencia educativa, permitiendo que los estudiantes se enfrenten a casos de estudio y resolución de problemas, donde desarrollen habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo, haciendo y pensando como comunidad, y descubriendo nuevas posibilidades de resolver situaciones cotidianas.

Lo anterior está apoyado en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978), quien define el aprendizaje como el espacio entre las habilidades que ya posee un individuo y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o el apoyo brindado por un par más competente. En tal sentido, las herramientas virtuales se vuelven únicamente el medio para desarrollar las experiencias educativas sin dejar de lado las teorías que conocemos de la educa-

ción, que centra al individuo como actor principal en todo momento, garantizando el desarrollo en todas sus dimensiones.

Definitivamente, la virtualidad amplía los recursos a nuestra disposición para impulsar, renovar, enriquecer y mejorar los procesos educativos. En la actualidad es posible conectarse con miembros de distintas comunidades educativas alrededor del mundo sin necesidad de salir de casa. Uno de estos recursos es el COIL, un enfoque de enseñanza-aprendizaje creado en la Universidad Estatal de Nueva York por el profesor Jon Rubin, en 2006. El modelo COIL es reconocido e implementado cada vez más como una forma en que las universidades internacionalizan sus planes de estudio.

"COIL no es una tecnología ni una plataforma tecnológica sino un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que desarrolla la conciencia intercultural en entornos de aprendizaje multiculturales compartido" (Robin, 2017). El objetivo fundamental del COIL es fomentar el crecimiento del aprendizaje cooperativo internacional visualizando un mundo libre de prejuicios, donde los jóvenes se involucran y trabajan mano a mano con sus pares e instructores.

Con los proyectos COIL se puede crear un entorno educativo que fomente la comprensión mutua, los valores compartidos que promuevan la interacción más allá de las fronteras. El conjunto de todas las actividades que supone participar en este tipo de proyectos lleva a los involucrados a desarrollar competencias de pensamiento crítico, liderazgo, resolución de problemas entre otros. Todos estos beneficios del enfoque colaborativo, impulsan a los jóvenes a apropiarse de su aprendizaje, ampliando sus oportunidades de construir una sociedad más humana siendo los encargados de liderar sus comunidades con una visión amplia tomando en cuenta sus encuentros con sus iguales en otros países.

Desarrollo y socialización de la experiencia COIL

La planificación

En todo tipo de proyecto educativo se necesita una planificación clara y concisa que dé respuesta a diferentes interrogantes (qué, para qué, cuándo, dónde, quiénes, cómo). Estas interrogantes representan un punto clave para el desarrollo, alcance de objetivos y la viabilidad de un proyecto. Las respuestas a estas interrogantes darán paso a la propuesta de lo que se ha planteado en el objeto de análisis, identificando quiénes serán las personas destinatarias y las implicadas como responsables; definiendo el cuadro temporal en que se realizarán las actividades, los lugares y los espacios donde se llevarán a cabo las mismas. Por último, darán paso a las técnicas a utilizar y al sistema de evaluación de los objetivos.

Barbosa y Moura (2016) definen los proyectos educativos como una:

> Iniciativa o conjunto de actividades con objetivos claramente definidos en función de problemas, necesidades, oportunidades o intereses, de un sistema educativo, de un educador, de grupos de educadores o de alumnos, con la finalidad de realizar acciones orientadas a la formación humana, a la construcción del conocimiento y a la mejora de los procesos educativos. (p. 16)

Es bajo esta concepción que surge la alianza entre la Universidad Don Bosco y la Universidad Católica del Maule.

Esta alianza se convirtió en una oportunidad de intercambio educativo-cultural a través del Programa de Aprendizajes Colaborativos en Línea (ODUCOIL), que a su vez parte de una iniciativa de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL). El proyecto tuvo como objetivo familiarizar a los estudiantes de ambas universidades a través del uso de las herramientas TIC diseñadas para clases interactivas, esto con la finalidad

de fortalecer ambientes de aprendizaje inclusivos. Dichos espacios de familiarización e interacción fueron pensados para desarrollarse a lo largo de seis semanas del ciclo lectivo de las dos universidades participantes, tomando en cuenta que ambas instituciones se encontraban desarrollando sus clases de manera virtual; lo que facilitó la realización de los mismos.

Dentro de esta fase de planificación, se logró coordinar diferentes encuentros de socialización entre los instructores, que dieron paso a conocer los contextos académico culturales de ambas instituciones y a la definición del tema del proyecto ("ICT enabled education: International collaboration between Chile and El Salvador"). Una vez definidos los objetivos y los participantes, los instructores a cargo se comprometieron a trabajar en dicho proyecto de aprendizaje colaborativo internacional plasmando acuerdos generales que se alcanzarían a largo plazo. Entre estos acuerdos se establecieron fechas de reuniones, sesiones de planeación y seguimiento para la creación del proyecto, diseño de actividades para llevarlas a cabo junto con sus estudiantes. Las actividades diseñadas también reflejaban el proceso a seguir para evaluar el impacto del proyecto a través de la retroalimentación de los participantes.

Los instructores

Para orientar las actividades se requirió la intervención de figuras capaces de gestionar el desarrollo del proyecto, desde su formación académica y su experiencia en el área educativa. En este sentido, se contó con el apoyo de cinco profesionales de la docencia, cada uno de ellos aportó diferentes conocimientos y habilidades que enriquecieron esta experiencia, dándole un verdadero sentido a la diversidad cultural.

De la Universidad Católica del Maule (Chile), Área de Pedagogía, participó Šárka Balgová, originaria de República Checa y docen-

te de inglés desde 2011; tiene una maestría en Docencia (Universidad de Palacký) y su experiencia incluye la enseñanza de inglés en diversas instituciones del Ecuador (Universidad Técnica Particular de Loja, Embajada de los Estados Unidos: Centro Ecuatoriano Norteamericano Global Quality English, Canadian House Center) y la República Checa. De la misma Área, contamos con Adam Tylor, de origen Escocés, quien se desempeñó como docente en su ciudad natal y cuenta con experiencia trabajando en otros países como Australia y Chile gracias a su certificación CELTA (The Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults) obtenida en la Universidad de Glasgow. Por su lado, desde la Universidad Don Bosco el espacio de participación fue acompañado por tres docentes de tiempo completo, pertenecientes a la Escuela de Idiomas y Educación, y autores del presente artículo: Magali Viscarra, Nancy Salinas y Gustavo Ponce.

Todos los especialistas mencionados desempeñaron un rol de acompañamiento vital para la realización exitosa del proyecto.

Los participantes

El número total de participantes y beneficiarios directos fue de 71 jóvenes, inscritos en dos carreras: Pedagogía en Inglés e Idiomas con especialidad en la Enseñanza del Idioma Inglés, las cuales buscan un mismo fin: formar docentes. La experiencia se desarrolló durante el primer ciclo académico del año 2021, que comprendió los meses de enero a mayo. El enlace con los estudiantes se realizó a través de tres asignaturas: Gestión de Ambientes, Práctica Docente con Adultos y Práctica Pedagógica. Algunos de estos estudiantes se encontraban registrados como miembros activos de la Asociación Salesiana Estudiantil de Idiomas.

Ejecución del proyecto

Para la ejecución del proyecto se utilizó el correo electrónico como herramienta principal de comunicación. De esta manera, los participantes tenían acceso a la documentación en Drive, donde fácilmente encontraban indicaciones para realizar de manera autónoma sus asignaciones. En este proyecto se hizo uso de las plataformas Google Meet, Microsoft Teams, WhatsApp y Zoom, que fueron espacios para mediar la comunicación y la interacción exitosa de los involucrados.

Los primeros encuentros

El 12 de abril de 2021 se llevó a cabo el primer encuentro. El primer día representó un elemento clave para el desarrollo de toda la experiencia, iniciando con un saludo de bienvenida y reflexionando sobre la posibilidad de realizar este proyecto entre dos países ubicados geográficamente a 5796 km de distancia, habiendo una diferencia horaria de al menos tres horas. Este día se realizó una presentación del plan de trabajo que estaba por desarrollarse. Incluyendo los días y la modalidad en que las actividades se estarían desarrollando.

La sesión fue dividida en dos momentos importantes, primero, se explicó a los participantes de ambos países que se contaría con actividades sincrónicas y asincrónicas, todas bajo el acompañamiento de los instructores a cargo. Asimismo, se hizo mención de algunos recursos que se estarían utilizando para la realización de las sesiones. Esta primera etapa finalizó con la presentación de cada uno de los instructores, diseñada previamente con el propósito de compartir información pertinente sobre aspectos personales, académicos, gustos y preferencias así como también algunos aspectos culturales propios del país de origen.

En un segundo momento, los participantes fueron subdivididos en equipos de trabajo de máximo diez estudiantes, habiendo

recibido con anterioridad algunas indicaciones para realizar su presentación de forma similar a la de los instructores. Esta actividad intercultural, significó una oportunidad para que los estudiantes comenzaran a interactuar desde el inicio del proyecto COIL, se solicitó que se presentaran compartiendo información de aspecto culturales de su país de origen (comida, costumbres, gente, lugares, música, etc.). Este acercamiento se realizó por medio de un video grabado por medio de una herramienta virtual seleccionada por cada participante, de manera qué, cada uno tuviera la oportunidad de interactuar con el grupo al que fue asignado.

La primera sesión se desarrolló con éxito y fue posible percibir un alto nivel de motivación y disponibilidad hacia la experiencia que daba inicio. Los participantes expresaron sus expectativas y su deseo de presentarse a la siguiente sesión, puesto que al finalizar las presentaciones, mostraron interés en los diversos elementos de las otras culturas.

El segundo encuentro tuvo lugar en la semana del 22 de abril, durante el cual los participantes formaron parte de un taller en el que se compartieron herramientas virtuales para el diseño de clases interactivas.

Las plataformas educativas que se presentaron en esta ocasión fueron nearpod.com y peardeck.com, durante el taller, los participantes pudieron tomar el rol de docente y de estudiante, con el propósito de experimentar las actividades desde ambas perspectivas. Los jóvenes tuvieron la posibilidad de interactuar en diferentes actividades previamente diseñadas por los organizadores, en las que intercambiaron estrategias de enseñanza de habilidades lingüísticas aplicables a diferentes contextos, virtuales y presenciales; dando mayor énfasis al intercambio virtual.

Actividades académicas en equipos multiculturales

La tercera y cuarta semana se designó para la colaboración asincrónica en equipos multiculturales de seis participantes conformados de manera aleatoria. En esta etapa, los participantes elaboraron planificaciones y materiales de clases utilizando las herramientas presentadas en el taller.

A lo largo de este trabajo asincrónico, los participantes tuvieron la oportunidad de aplicar y desarrollar sus habilidades organizativas, asignando roles y responsabilidades dentro de cada uno de sus equipos. Cada equipo elaboró un cronograma de actividades considerando la zona horaria de ambos países, dando como resultado acuerdos y negociaciones en busca del bien común para el cumplimiento exitoso de la tarea asignada.

Durante esta etapa también sobresale la negociación de conceptos que se generó al llegar a un acuerdo sobre la elaboración del plan de clase puesto que el currículum de las instituciones era diferente. Por una parte, en la Universidad Don Bosco el enfoque utilizado para diseñar e impartir clases fue ECRIF (Encounter, Clarify, Remember, Internalize & Fluent Use) y en la Universidad Católica del Maule fue Task Based Approach. Los jóvenes tuvieron que llegar a un acuerdo al comparar ambos enfoques y utilizar una metodología más común, como lo es PPP (Presentation-Practice-Production), para llevar a cabo su trabajo en conjunto. El intercambio de conceptos promovió la discusión y comparación de contextos sociales y educativos de El Salvador y Chile

El acompañamiento jugó un papel importante dentro de esta etapa, ya que cada instructor tenía la responsabilidad de orientar a los equipos a su cargo. Los participantes de cada equipo mantuvieron una comunicación fluida con sus instructores, quienes estaban disponibles para resolver sus dudas oportunamente, a través de diá-

logos y sesiones de asesoría en las que se planificaron las actividades de manera colaborativa.

Presentación del producto elaborado

La quinta sesión fue altamente significativa para los participantes como protagonistas principales de esta aventura COIL, siendo esta la parte medular por la integración y sintonía de cada uno de los involucrados para lograr el cumplimiento de su meta, la cual consistía en realizar una clase demostrativa. En esta actividad la subdivisión de los grupos fue esencial para generar un ambiente de familiaridad. A cada grupo fue asignado un tiempo específico para desarrollar su clase, asumiendo un rol activo en el que demostrara el manejo eficiente de las herramientas antes mencionadas, dándole su toque personal y creativo. Esta experiencia fue enriquecida a través de la retroalimentación brindada por los instructores y pares.

Actividad de reflexión grupal e individual

Al llegar a la última semana programada, se abrió el espacio de reflexión sobre todo lo acontecido en cada uno de los encuentros. El análisis de la efectividad de la experiencia fue realizado a través de diferentes técnicas, una de ellas fue el espacio de reflexión abierta, que se realizó en la última sesión sincrónica del proyecto, donde algunos participantes expresaron tanto aspectos positivos como retos superados.

Entre los aspectos positivos destacaron la utilidad de las herramientas nearpod.com y peardeck.com para el diseño y ejecución efectiva de clases virtuales, entre otros beneficios. Mientras que la diferencia horaria supuso uno de los retos para los involucrados, puesto que las tres horas dificultaban coincidir en un horario que

favoreciera a cada subgrupo e implicó una comunicación constante y un compromiso por parte de todos.

Los alumnos y docentes de ambas instituciones tuvieron a su disposición una herramienta de evaluación a través de la plataforma ODUCAL en la sección ODUCOIL. El instrumento de evaluación de los alumnos incluía aspectos generales como la cantidad de reuniones y las plataformas utilizadas, pero también conducía al alumno a reflexionar sobre aspectos más profundos como las dificultades que se presentaron, reconocimiento de la otra cultura y aprendizaje significativo. Entre las preguntas que los participantes contestaron estaban: ¿qué tan seguido te comunicabas con tus compañeros internacionales?, ¿cómo te comunicabas con tus compañeros internacionales?, ¿cuáles son las cosas más importantes que aprendiste de tus compañeros y su cultura?, ¿qué fue lo que más te gustó de esta experiencia?, ¿qué fue lo más retador?

Los instructores también formaron parte de este proceso de reflexión, llenando un formato de evaluación cualitativa, donde se reflexionaban sobre el cumplimiento de los objetivos y los resultados de la colaboración. También el formato incluía una evaluación cuantitativa donde se detallaron aspectos como número de estudiantes inscritos, aprobados, tiempo que duró la colaboración, cantidad de sesiones sincrónicas, entre otros.

La plataforma ODUCAL (en la sección ODUCOIL) nos permitió tener datos específicos de cómo se desarrolló la comunicación fuera de las sesiones sincrónicas, los recursos utilizados para las actividades, entendimiento y perspectiva de la otra cultura, entre otros. A continuación se presentan las gráficas más significativas.

Figura 1
Medios de comunicación utilizados por los participantes

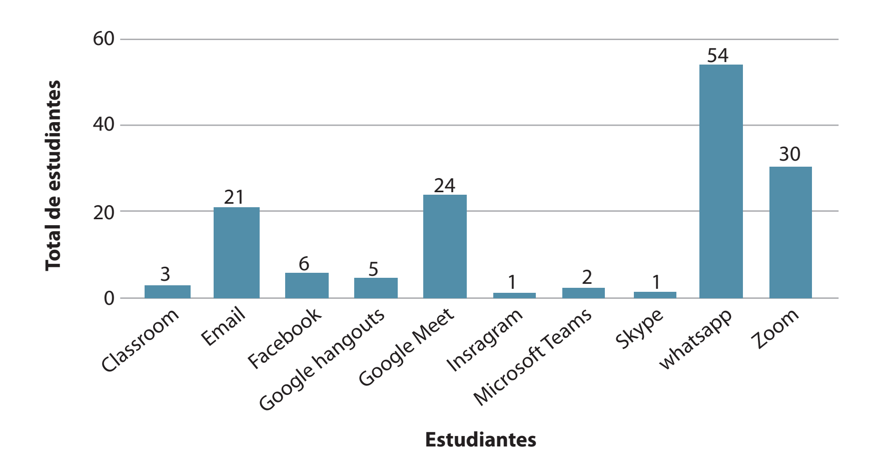


Figura 2
¿Se sienten más seguros al interactuar con personas de una cultura diferente?

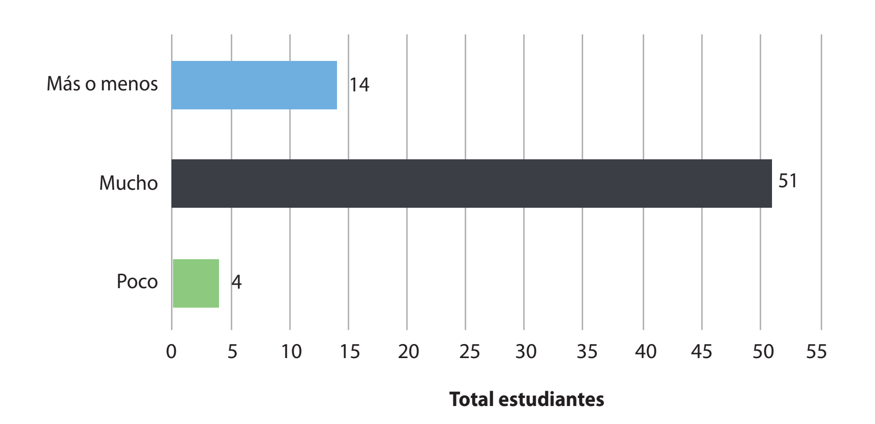


Figura 3
¿Se mantuvieron motivados a participar en clases?

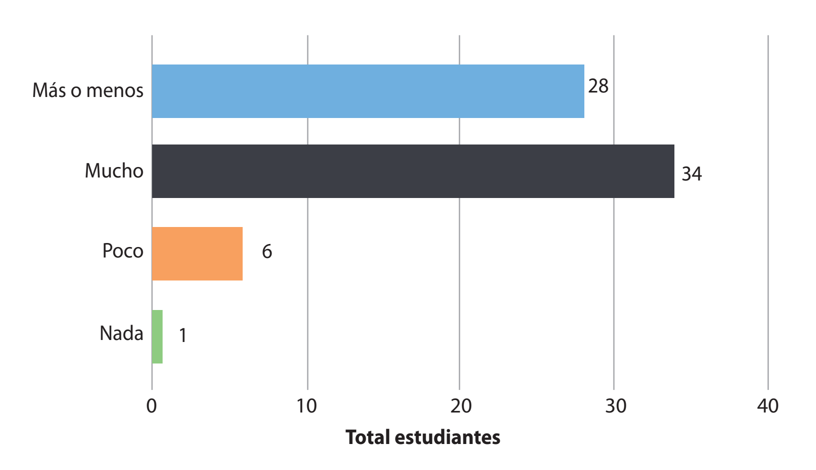


Figura 4
¿Practicaron sus habilidades de comunicación?

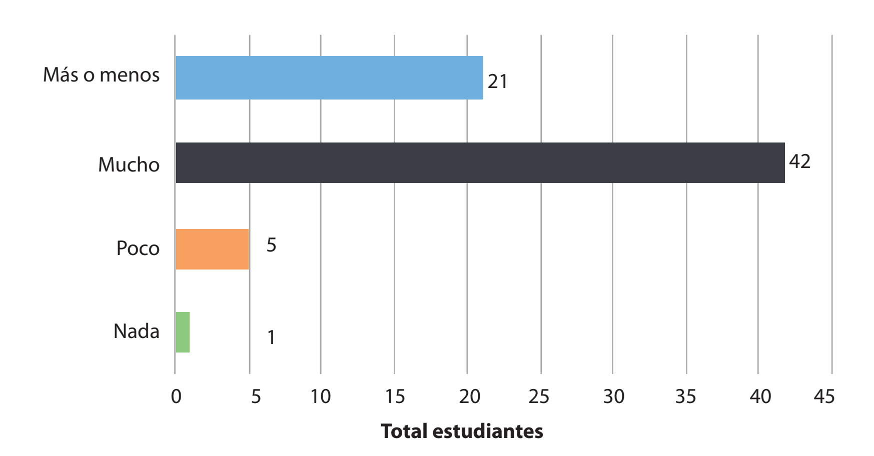
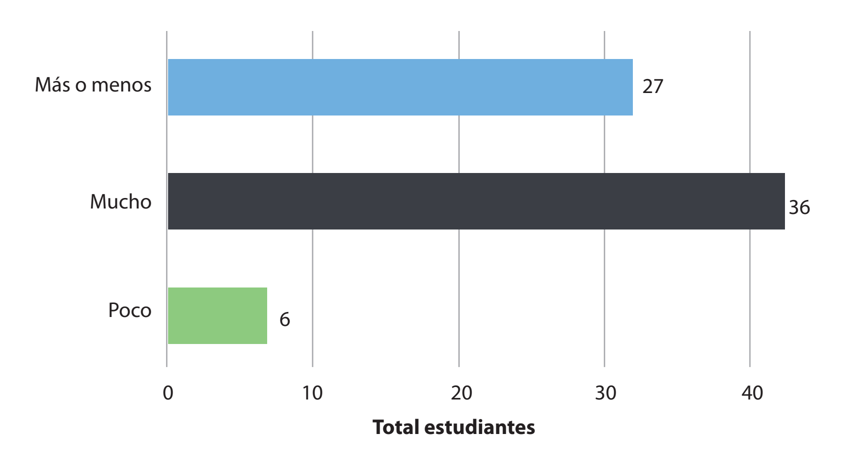


Figura 5
¿Aumentó el conocimiento y/o entendimiento de otra cultura?



Con la evaluación del proyecto se demuestra que los beneficios de la experiencia COIL tuvieron más peso que los retos encontrados y los jóvenes, además de adquirir competencias académicas y técnicas, tuvieron la oportunidad de establecer un intercambio cultural significativo.

Conclusión

Después de todo el proceso que significó la planificación, la ejecución y los logros obtenidos, se concluye que la relación mentor-estudiante es de gran importancia para el desarrollo social y educativo de los involucrados. Frecuentemente nos enfrentamos a grupos de estudiantes deseosos de conocer un entorno más allá de sus fronteras, nuevas culturas, lugares y contextos diferentes. La estrategia COIL fue una herramienta que nos permitió dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones cuyas expectativas de aprendizaje sobrepasan su entorno social.

Este trabajo colaborativo significó ese acercamiento que se había imposibilitado debido a la pandemia COVID-19, permitiendo que jóvenes que se enfrentaron a una realidad desconocida, encontrarán nuevamente una motivación por aprender, activando el acompañamiento entre pares que en algún momento se vio limitado; reforzando la idea de acercarse aún en la distancia. Es así que no solo la educación se ha beneficiado a raíz del fácil acceso a la tecnología y plataformas virtuales, sino también el asociacionismo entre estudiantes salesianos se ha reestructurado y enriquecido a través de la interacción digital.

El compartir esfuerzos, ideas y hasta metodologías innovadoras para alcanzar un objetivo común, reveló una perspectiva más global de su ser como individuo, además, incentivó al reconocimiento de las habilidades del otro y de la importancia de explorar más allá de su entorno para descubrir nuevos conocimientos.

La formación personal y profesional generó un impactó no solo en los jóvenes, sino también en los instructores a cargo del proyecto, quienes desarrollaron habilidades sociales y cognitivas que les permitieron interactuar con miembros de la comunidad educativa de ambas instituciones de educación superior, generando una red de confianza y de apoyo mutuo abriendo posibilidades a futuras actividades de intercambio.

Recomendaciones

- Dar continuidad al fortalecimiento del acompañamiento académico docente, con el que se logrará tener mayor claridad de lo que significa permitir al estudiante desarrollar sus competencias, siempre bajo la tutela del agente experto.
- Animar y apoyar la creación de más proyectos donde los estudiantes desarrollen competencias interculturales y sociales que vayan más allá de cumplir un requisito académico.

- Socializar este tipo de proyectos virtuales y capacitar a la comunidad educativa en el uso de estas nuevas e innovadoras herramientas tecnológicas que facilitan interactuar de manera sincrónica y asincrónica con los estudiantes.
- Motivar a los estudiantes a descubrir sus capacidades por medio del trabajo colaborativo.
- Finalmente, si bien es cierto la pandemia fue lo que nos impulsó a buscar otras formas de intercambios internacionales que no implicaran una movilidad de los participantes, sino que permitieran la interacción a través de la virtualidad, como instructores y basándonos en la experiencia y en los beneficios observados, recomendamos ampliamente que una vez la situación se regularice se incorporen los proyectos COIL como una práctica complementaria las actividades formativas de educación superior.

Referencias bibliográficas

Barbosa, E. y Moura, D. (2016). *Proyectos educativos y sociales* (2ª ed.). Narcea Ediciones. https://bit.ly/3BFsaIk

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*(1), 1-10. https://doi.org/10.35362/rie2912868

Dewey, J. (1938). *Education and Experience*. Collier Books.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04

Robin, J. (2017). *Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions-An Evolutionary Overview with Exemplars*. https://bit.ly/3r5F91n

Eje temático 3

INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS DE FRONTERA

Thematic Axis 3

EDUCATIONAL INNOVATIONS FOR HIGHER EDUCATION IN BORDER CONTEXTS

Conferencia magistral
Master Conference

Roberto Ravera[1]

Sensitivity is born of words: we could not perceive what has no name (Ryoko Sekiguchi, Nagori).

First of all, I want to thank you for the invitation to this exciting and important conference. I feel myself part of the academic body of Salesian universities since I hold courses in Assam (India) and Turin (Italy).

I have been working at the forefront of mental health for almost forty years. In the 1984, when I started working in the hospital and then for a year in the USA, I experienced the birth and spread of the first cases of AIDS. I have seen hundreds of young people die without hope. In my professional experience, I have seen so many pains of mind and body. But I also noticed the signs of a significant and dangerous cultural change in our societies. Inequalities and social vulnerabilities are the reservoirs that feed an angry, painful, and rancorous view of the world. The experience of the COVID-19 pandemic has made us much more fragile and sensitive; as Marc Augè, the French anthropologist, says, “on the whole, the future is no longer for anyone an opening on the dream”.

1 Director Department of Clinical Psychology-Asl1 n. 1 Imperiese (Italy). Contract professor UNI-TO (Italy) and Don Bosco Assam University (India). Director of Ravera Children Rehabilitation Centre (Sierra Leone).

For many years we believed that there were no limits to development and that everything it's done just for use. Even the land, soil, water, and natural resources seemed endless and at our disposal. More than forty years ago, the great Italian thinker Pasolini said that "in reality, no man has ever had to be as normal and conformist as the consumer; and as for hedonism, it hides a decision to preordain everything with a ruthlessness that history has never known". The imposition of hedonism, individualism and a fake "joy of living" has led to the fracture of collective and social sharing models. This life model is the tremendous explosion of positivistic knowledge and the pervasive contagion on human societies. But what happened to us? No one denies the usefulness of progress.

The title of my lecture should be this: "Ontogenesis of intersubjectivity and empathy in the construction of a new educational paradigm". I would like to talk about the profound interaction between the biological, psychological, and anthropological aspects. We are a single great thread of evolutionary continuity that has allowed us to base our being on the concept of "connectivity", which means that ours is evolutionarily and a social brain. In this sense, we must not forget it, and we are "condemned" to live in connection with others. But this is not a foregone conclusion and must be built with intelligence, sensitivity and delicacy —quite the opposite of what often happens in modern societies.

But this anthropological revolution has slowly disconnected man from his primary need: to find meaning in life. But this process of knowing the world and oneself necessarily passes through the world of others. Many parents train and program them even before birth to recognize themselves by observing the people who look after us and slowly prepare us to be adults. This educational process is the basis of the construction of our social Self. The brain is built based on socialites. But anthropology and neuroscience teach us that this mechanism of structure and regulation of intersubjectivity is very delicate.

We are not monads who later learn to coexist and relate to others, but we are programmed to be intersubjective from the beginning of our lives. We are programmed to look for a shore in the world of the Other, in which we reflect ourselves. The mirroring mechanisms contribute to the constitution of a space in which the Other is not a simple manipulator of symbols or linguistic representations. The Other is a fellow man of ours, whom we implicitly recognize as such, and whom we have the possibility of understanding, with whom we can empathize. In this sense, the organic material in which we are made, the body and especially the brain, are only a basis for expressing our human essence. The nervous system "knows" about the world is a handful of ions such as sodium, calcium, potassium, chlorine, etc., giving neurons their properties as excitable cells.

If we want to understand what a human being is and his thought activity consists of, we cannot lose sight of the human being in his totality, in his level of personal description. The materialistic vision of man involves profound risks. Science itself, with its undeniable advances, risks being a significant risk. Think about what we see in Europe right now. On several occasions, Putin has spoken of the threat of an atomic war. Progress has had such exponential growth that many of its effects are now out of control. The virtual dimension of social life, for example, has led to a profound upheaval in human relationships.

Many young people recognize themselves only through virtuality's exhausting and continuous mediation. But others, seen through a computer or smartphone screen, lose much of their psychological substance. In addition, exposure to a frequency of contacts and visual stimuli increasingly lowers the expressive capacity typical of language. Many studies show that young people increasingly have reduced language proficiency. The great philosopher of language Wittgenstein stated that "the limits of my language

mean the limits of my world". This means that losing the narrative capacity that concerns the description of one's states of mind determines an enormous risk to the quality of social relationships. Many college students, even medical students, reveal obvious difficulties in knowing words that can describe their emotions. This translates more and more into the inability to recognize those of others. I've seen guys who have raped their peers, and what they commonly say is, "I didn't feel like I was doing anything wrong!" The ethical and moral construction of individuals is not a foregone conclusion.

This phenomenon does not happen in remote regions of Africa but in the rich world of the West and the children of our bourgeoisie. We clinicians, recognize this phenomenon well because it concerns a profound anomaly of what we call empathy. We all take it for granted that we are empathetic, but this is not the case in reality. We know that empathy can manifest itself towards those who meet our criteria and needs. This view emphasizes the narcissistic aspects: I love only those who love me (adore). Many parents of my patients tell me: "My son is empathetic!", but when they go to sleep in the evening, they lock themselves in the room for fear of that son! It is not just about thinking about the dark side of man. That has always existed and will always exist. What worry us most are the aspects of the socialities that we live in our cities, which appear like a lonely place, where loneliness is with a fake joy of living and consumption. From this point of view, families grow and educate children who are trained to perform in their professional life. They must be competitive to make a career and a social position. This struggle is evident compared to the desperate attempt of many parents to allow their children to go to the best universities in the world. Many years ago, the Italian philosopher Antonio Gramsci, wrote that "the crisis happens just when the old world is about to die, and the news is slow to be born. Within this chiaroscuro, monsters are born".

Life becomes a struggle to emerge. It is increasing all those aspects that characterize us as human beings at its expense: the spirit and charity. James Hilmann said:

> We are no longer capable, today, of imagining divine beings. We have lost the angelic imagination and the protection that it can give. This loss may be more dangerous than the war and the apocalypse itself because it produces literalism, which is the cause of both.

To give content to my speech, I will have to recall two crucial aspects: neuroscience and my work in Africa.

Neuroscience has been my field of research for many years. We know today that the brain bases its essence on connectivity in social function. The human being is interconnected with others, and our genetics build it from the first weeks of life—this process regarding the construction of intersubjectivity. Our mental states create a path that lasts a lifetime and that characterizes us as individuals. At the base of this evolutionary modulation, there is childhood. During the first years of life, based on the relationship with caregivers, the child and his nervous system define the construction of his ability to modulate and regulate his emotional and affective world. We must protect childhood because the first years of life represent the child's future personality. Our research in Sierra Leone has been a vital attempt to study the consequences of trauma and neglect in childhood during these long years. We have done neurophysiological research in a developing country for the first time. In addition to scientific results, our studies have tended to finally give scientific and ethical dignity to the children of the Third World. One of our research projects published in international scientific journals, we wanted to title it in a significant way: When Early Experiences Build a Wall to Others' Emotions: An Electrophysiological and Autonomic Study. Is research has led us to conclude that:

> Pervasive aversive early experiences not only affect facial emotion recognition but also the correlated EMG physiological responses

> and the autonomic regulation of social behaviors. The environment in which street-boys lived likely promoted the suppression of emotional mimicry, building a wall between their and others' emotions. Alteration of empathy, emotional reciprocity and emotion recognition, normally fostered by processes like facial mimicry, also affected the autonomic regulation of social behaviors, inducing lower social predisposition after the visualization of facial expressions and an ineffective recruitment of defensive behavior in response to non-threatening expressions.

The *brain* is an organ of adaptation that builds its structure through *interactions* with others.

As for Africa, I started working on a project on child soldiers more than fifteen years ago. In recent years, with the help of many volunteers, we have built a large mental health project for minors. There are many activities currently present in Sierra Leone: the community for children, medical and 5 psychological assistance in juvenile prisons, medical clinics, the school we have built, the community for adolescents, etc. In addition, all staff working at the NGO Ravera Children Rehabilitation Centre is from Sierra Leone. This small and troubled African country has involved me far beyond what I imagined and far beyond my control. The pains, miseries, and tragedies I have witnessed have never prevented me from seeing the vitality of this people. They have survived a civil war that lasted over ten years, natural disasters, and epidemics such as Ebola and one of the lowest human development indexes. Sierra Leone is an archaic and anthropologically rich world and at the same time, a victim of profound disfigurement, to the point that I have long maintained that this country is a social and anthropological laboratory to be studied carefully. Everything that happens in this land is an extreme expression of what is happening in much of the world. For example, the effects of globalization, inequality, cultural and economic colonialism, corruption and uncontrolled liberalism are visible. To the point that Sierra Leone, must import almost all the goods of

primary importance. Even today, Sierra Leone must live with profound deficiencies in the health system, in the administration of justice and in the school and educational field. Our work in recent years has been aimed at bringing health skills where there were none. All this happened because we were volunteers, people who donated time, energy and resources to help others.

I must come to the end of my speech. What the contemporary thinker French Roland Gori says is profoundly true: we live in a spiritless society. The last major materialistic transformation was nihilism. Through this new paradigm, men have broken an ancient bond with two essential elements for living life: the first is the spirit, what Rudolf Otto called the numinous; that is, the peculiar, extra-rational experience of an invisible, majestic, powerful presence that inspires terror and attracts. The second, inspired by Jasper's thought, is the sense of the tragic. In post-modernity, we lost any confrontation with everything reminds us of the link with Nature and its laws. Even death has been excluded from the existential dimension of people. The taboo of death in Western countries reflects the fear of looking deeply at the mirror of life. Inspired by these two elements, I feel I can say that university education must become more and more a kind of Agora. It is necessary to think that the specialization of academic paths too often leads to a lack of comparisons on ethical, deontological and moral issues. But, the university must become a place to exercise the privilege of "gift"; offer others knowledge, time and energy for free. After the idea of globalization, these last decades had deluded us that the world would only meet prosperity. Since the beginning of the COVID-19 pandemic, we have found that the health systems of many countries were not able to treat all the sick. Living in perfect and protective societies, where everything is under control, is no longer realistic. The ongoing war in Ukraine becomes an example of how we are always hovering near the abyss. Many things depend again and more and more on the courage of a few.

I have had the opportunity to host many young volunteers from Europe and USA in Sierra Leone who have come to donate some of their time to help the poorest. I think everyone left knowing that they had given much but received much more. I want to conclude by recalling that today the world is saved from a new form of transgression: from the ability to think, seek and create new ways for the salvation of humanity. I conclude by showing you a brief scene from a film about the life of the Scholl brothers. During the Nazi period in Germany, they dared to sacrifice their lives to proclaim the truth. You can see Sophie's gestures in this short video. He could have left the leaflets and left. He chose the most revolutionary thing he could do. She and her brother paid the death sentence. From that death, from that gesture, the hope of all of us is born.

Experiencias docentes, oportunidades y desafíos para la educación en tiempos de emergencia sanitaria

Teaching experiences, opportunities and challenges for education in times of health emergency

Floralba del Rocío Aguilar Gordón[1]

Resumen

La emergencia sanitaria experimentada a propósito del COVID-19 modificó la forma de ser, de pensar y de actuar de las personas; exigió cambios en las formas de enseñar y de aprender, obligó a la ejecución inmediata de una diversidad de reformas y de procedimientos pedagógicos innovadores para responder a escenarios y contextos singulares. Los espacios físicos fueron reemplazados por plataformas virtuales, en los que la tecnología desempeñó una función importante para la organización, búsqueda, procesamiento, sistematización y comunicación de la información, en todos los ámbitos del accionar humano individual y socialmente. La telemática contribuyó para el teletrabajo y para la educación virtual. El objetivo de este manuscrito es repensar acerca de las experiencias docentes, determinar oportunidades, proponer desafíos con miras a la identificación de previsiones para la educación en tiempos de emergencia sanitaria, mediante la revisión de información preliminar sobre problemáticas y aciertos experimentados por la educación en época de pandemia. Este documento es el resultado de una investigación de carácter descriptivo y centra su atención en una diversidad de aspectos de carácter pedagógico y social suscita-

1 Doctora en Investigación y Docencia. Magíster en Tecnología aplicada a la Educación. Magíster en Educación Superior. Magíster en Educación a Distancia. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento. Especialista y Diplomada Superior en distintas áreas del conocimiento. Licenciada en Filosofía. Licenciada en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. Fundadora, coordinadora y docente investigadora del Grupo de Investigación Filosofía de la Educación (GIFE). Editora Jefa de la *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación* publicada por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente titular a tiempo completo de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, de la cual también es docente titular a tiempo completo. Docente invitada en postgrados de prestigiosas universidades nacionales e internacionales. Miembro de Consejos Editoriales de revistas indexadas de países como Colombia, Cuba, Panamá, Perú, Argentina, Chile, Uruguay, México entre otros.

dos en situaciones difíciles vividos por la humanidad en los últimos años. La recopilación de información se realizó en base a la indagación bibliográfica-documental nutrida por la observación, por la experiencia y por el método hermenéutico, mismos que en conjunto permiten la comprensión y la interpretación del contexto real y concreto en el que se desenvuelve el sujeto.

Palabras clave
Docencia, aprendizaje, pandemia, emergencia, metodología, didáctica.

Abstract
The health emergency experienced with regard to COVID-19 changed people's way of being, thinking and acting, demanded changes in the ways of teaching and learning, required the immediate implementation of a variety of reforms and innovative pedagogical procedures to respond to unique scenarios and contexts. Physical spaces were replaced by virtual platforms in which technology played an important role for organization, search, processing, systematization and communication of information in all areas of human action individually and socially. Telematics contributed to telework and virtual education. The aim of this manuscript is to rethink about teaching experiences, determine opportunities propose challenges for the identification of forecasts for education in times of health emergency by reviewing preliminary information on problems and successes experienced by education in times of pandemic. This document is the result of descriptive research, focusing on a variety of pedagogical and social aspects raised in difficult situations experienced by humanity in recent years. The collection of information was based on the bibliographic-documentary investigation nourished by the observation, by experience, and by the hermeneutic method, that together allow the understanding and interpretation of the real and concrete context in which the subject develops.

Keywords
Teaching, Learning, Pandemic, Emergency, Methodology, Didactics.

Introducción

La emergencia sanitaria experimentada a propósito del COVID-19 modificó la forma de ser, de pensar y de actuar de las personas; exigió cambios en las formas de enseñar y de aprender, obligó a la ejecución inmediata de una diversidad de reformas y de procedimientos pedagógicos innovadores para responder a escenarios y contextos singulares. Los espacios físicos fueron reemplazados por plataformas virtuales en los que la tecnología desempeñó una función importante para la organización, búsqueda, procesamiento, sistematización y comunicación de la información en todos los ámbitos del accionar humano individual y socialmente. La telemática contribuyó para el teletrabajo y para la educación virtual.

El objetivo de este texto es repensar acerca de las experiencias docentes, determinar oportunidades, proponer desafíos con miras a la identificación de previsiones para la educación en tiempos de emergencia sanitaria mediante la revisión de información preliminar sobre problemáticas y aciertos experimentados por la educación en época de pandemia. Este documento es el resultado de una investigación de carácter descriptivo, centra su atención en una diversidad de aspectos de carácter pedagógico y social suscitados en situaciones difíciles vividos por la humanidad en los últimos años. La recopilación de información se realizó en base a la indagación bibliográfica-documental nutrida por la observación, por la experiencia y por el método hermenéutico, los mismos que en conjunto permiten la comprensión y la interpretación del contexto real y concreto en el que se desenvuelve el sujeto. En general, se propone "analizar la educación [...] en el nuevo escenario; explicar las dificultades y oportunidades desde la docencia" (Aguilar, 2022, p. 13), además de reflexionar y establecer desafíos, metodologías, herramientas y experiencias que sirven de insumo para llevar adelante el quehacer pedagógico.

El presente trabajo está conformado por cuatro partes. La primera parte realiza una aproximación a la comprensión del contexto actual. La segunda parte reflexiona acerca del sentido y significado de la educación. La tercera parte presenta algunas aportaciones de la filosofía para la comprensión de la realidad educativa actual. Finalmente, la cuarta parte analiza las tareas del docente y desafíos para la educación en tiempos emergentes. A continuación se presenta el desarrollo de los temas enunciados.

Aproximación a la comprensión del contexto

Es de conocimiento general que la emergencia sanitaria experimentada a propósito de la pandemia de COVID-19 precisó la ejecución de cambios inmediatos en todos los ámbitos del quehacer humano a nivel social, educativo, económico, político, etc. A decir

de Moreno y Mena (2022), en América Latina se evidenció las desigualdades existentes en el campo educativo lo que generó la necesidad de interpretar la crisis educativa desde enfoques y contextos singulares impuestos por la pandemia que transformó la dinámica de las sociedades acostumbradas a la normalidad y ahora fragmentadas por la crisis sanitaria.

El campo educativo se vio obligado a reformarse, se volvió imprescindible el paso de la habitual modalidad de estudios presencial a una modalidad de estudios virtual, apoyada con el uso de la tecnología:

> La telemática como medio de producción en las sociedades actuales afectó los horarios de trabajo, de educación y de convivencia [...] la pandemia y el confinamiento plantean una serie de retos al sistema educativo, mismo que deberá reinventarse y replantearse... a partir del uso de los entornos virtuales. (Aguilar, 2020b, p. 220)

En este sentido, la tarea de los docentes sufrió grandes transformaciones que obligaron a repensar metodologías, procesos pedagógicos, a proponer y aplicar estrategias innovadoras de carácter autorregulador para cumplir con los objetivos y los resultados de aprendizaje establecidos por el sistema educativo.

Asimismo, las actividades estudiantiles tuvieron que pasar de los espacios presenciales dirigidos y orientados a escenarios de auto-organización, autoformación y autodisciplina para lograr metas y objetivos. La capacidad de liderazgo, de resolver problemas y de tomar decisiones oportunas fue ganando espacio en todos los ámbitos del accionar humano.

A nivel general, en el contexto educativo latinoamericano, los cambios ofrecen oportunidades de innovación que coadyuvan para el desarrollo de habilidades de docentes, de estudiantes y de gestores de las políticas educativas, que vieron en la modalidad de

educación a distancia y virtual la mejor opción emergente y urgente para no detener los procesos educativos.

La transición de la educación presencial a la educación en modalidad virtual que se incrementó de modo obligatorio a principios de 2020, se constituyó en la mayor prueba que demostró la capacidad de adaptación y de acción de docentes, estudiantes y directivos a las nuevas exigencias del entorno. Todos en conjunto pretendían garantizar desde su espacio procesos de calidad en enseñanza, en aprendizaje y en gestión. En los docentes, la nueva situación implicó exceso de trabajo, desgaste, estrés y agotamiento debido a que su jornada de trabajo traspasó la barrera de la jornada laboral habitual, la sobrecarga de mensajes de WhatsApp, correos electrónicos, permanentes llamadas telefónicas a los celulares fueron la constante durante este tiempo de crisis sanitaria. Se multiplicaron las exigencias para la tarea docente, los procesos de planificación, seguimiento y evaluación pero se disminuyeron las actividades y se flexibilizaron las exigencias para los estudiantes. Los maestros innovadores realizaron combinaciones de estrategia y dispositivos para responder a objetivos y planes de aprendizaje y a su vez tuvieron que buscar mecanismos para mantener el bienestar socioemocional de sus estudiantes que parecía tambalear debido al proceso de confinamiento, al cierre de sitios de trabajo, despidos masivos que se produjeron como consecuencia de la situación emergente y otros aspectos que van agravando cada vez más la situación.

A pesar de lo antes mencionado, la pandemia del COVID-19 evidenció problemáticas y realidades que permitieron el descubrimiento de habilidades, destrezas y aspectos positivos en la vida del ser humano. En el ámbito educativo se pueden enunciar situaciones positivas como las que siguen:

- Fortalecimiento de las capacidades de los seres humanos que permitieron el uso adecuado de los recursos tecnológicos vis-

tos como instrumentos o herramientas necesarios que contribuyen para los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual.

- Descubrimiento de habilidades y destrezas cognitivas, procedimentales, actitudinales y digitales en los sujetos inmiscuidos en el quehacer educativo.
- Revisión de los contextos singulares con la finalidad de realizar una educación situada que conlleve un trabajo comprometido de acuerdo a la especificidad de cada realidad social, económica, política, cultural, etc.
- Exhibió la desigualdad social que se produce como consecuencia de las limitaciones en cuanto a la adquisición y al acceso a dispositivos de hardware a conectividad a internet, a la utilización de ordenadores, a aplicaciones tecnológicas e incluso al acceso a servicios básicos.
- La necesidad de seguir trabajando en programas de formación y capacitación docente en el manejo de recursos tecnológicos, en el uso de ambientes y entornos virtuales de aprendizaje, en fin, en la necesidad de efectuar procesos de alfabetización digital para docentes, estudiantes, padres de familia y comunidades educativas que permitan responder a las exigencias de la sociedad actual.
- La aplicación de estrategias didácticas que permitan lograr aprendizajes conectados significativos efectivos y situados.
- La puesta en práctica de estrategias metodológicas que potencien aprendizajes desarrolladores como una actividad social que surge como producto de las intervenciones que se realizan en los escenarios aúlicos.
- Aprendizajes adquiridos en modalidad virtual con un enfoque holístico que coadyuve a la formación integral del sujeto que aprende.
- Ejecución de procesos de alineación de recursos digitales, *e-learning* con diseños macro-, meso- y microcurriculares o programas de estudio de acuerdo al contexto, diseñando, automatizando y operativizando los distintos procesos a través del

uso de plataformas virtuales que se convierten en las principales herramientas para llevar adelante las acciones pedagógicas.

Al enfrentar problemas emergentes como el COVID-19, surgen oportunidades como la incursión en la educación *online*, enseñanza-aprendizaje virtual y/o el aprendizaje digital, modalidad de estudio que impide paralizar el proceso educativo. Una oportunidad en tiempo de crisis para que las instituciones educativas se autoevalúen y organicen proyectos para mejorar y/o invertir en cuanto a Infraestructura digital incorporando una diversidad de dispositivos tecnológicos, incluyendo teléfonos, computadores, revisión de servidores, calidad de la conectividad a internet, etc. Una oportunidad para que, frente a distintas circunstancias emergentes como movilizaciones sociales, paralizaciones sociales, cuestiones de salubridad colectiva, etc., no se cierren las puertas de las instituciones educativas, sino que gracias al empleo de herramientas y recursos digitales se propicie la continuidad de la educación mediante el aprendizaje virtual. Una oportunidad para conocer el contexto, teniendo como base a la filosofía de la educación, que a decir de Bolaños (2022), permitiría la humanización por cuanto la crisis sanitaria COVID-19 puso de manifiesto la profunda crisis humana, que pone a prueba la calidad de los seres humanos y que obliga a replantearse el sentido de alteridad, historicidad y temporalidad humana.

En el ámbito educativo, según Ávila (2022), se ve la tendencia a valorar la enseñanza-aprendizaje de la didáctica en diferentes asignaturas, que a partir de marzo de 2020 tuvieron que dar un giro a la educación virtual, en línea, híbrida o remota. Asimismo, es una oportunidad para entender el uso de nuevas herramientas y estrategias metodológicas como el aula invertida, basada en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle V3 que, parafraseando a Arias y Romero (2022), permite aprendizajes significativos en las diferentes áreas del conocimiento incluso para la enseñanza de la matemática considerada como asignatura compleja.

Sentido y significado de la educación

Para determinar el sentido y significado de la educación, es preciso remitirse al conocimiento de la misma, aspecto que, en palabras de Touriñán (2022):

> Es lo mismo que interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento, lo que equivale a formular una doble pregunta: a) qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación, o [...] cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar [...]; y b) cómo se conoce ese campo, o [...] qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación. (p. 1)

El conocimiento de la educación, al ser un área de interés general, es una categoría que históricamente ha sido abordada por la filosofía de la educación, por la filosofía de la cultura, por la sociología de la educación, por la pedagogía y, en general, por las ciencias de la educación. Al ser la educación un área cultural, conlleva abordajes diferentes que confluyen en una sola realidad, que es la necesidad de comprensión de la naturaleza misma del ser humano entendido como un ser educable y como un ser situado en contextos singulares, que amerita un entendimiento especializado de su ser y de su hacer en el mundo. En tal virtud, el conocimiento del fenómeno educativo requiere una serie de habilidades destrezas y competencias que permitan exponer, comprender, analizar, interpretar, transformar y solventar la intervención propia de la función pedagógica, con la finalidad de determinar su sentido y significado específico. Como diría el mismo Touriñán (2022): “Decidir la intervención propia de la función pedagógica [...], bien sea función de docencia, de apoyo al sistema educativo, o de investigación pedagógica” (p. 1).

Asimismo, es preciso tener presente que el conocimiento educativo requiere comprender que la esencia de la educación está en la actividad interna (psíquica e intelectiva) de las personas y en los elementos estructurales propios de la intervención que se tradu-

ce en una educación moral-afectiva. La actividad interna conlleva procesos de pensamiento, sentimiento, imaginación, decisión, etc. Y todos son procesos inherentes a todos los seres humanos, son procesos que contribuyen a la transformación y construcción del conocimiento que coadyuva a la comprensión de la educación. La actividad moral-afectiva es clave para entender los fenómenos educativos, es el eje transversal de la realidad educativa, lleva consigo acciones volitivas, tendenciales y emotivas que complementan a los procesos antes referidos. De manera que, tanto la actividad interna del sujeto como la actividad moral-afectiva, definen y cualifican el sentido y el significado de la educación. Ahora bien, toda educación depende de este tipo de actividades (interna y externa) que tienden siempre hacia una finalidad que paulatinamente contribuye para la comprensión de las dimensiones propias de la condición humana individual, sociohistórica e inclusive bioantropológica.

Para comprender el sentido de la educación es preciso plantearse algunas interrogantes como las siguientes: ¿por qué educar?, ¿para qué educar?, ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿para qué sociedad deben dirigirse los procesos?, considerando la revolución tecnológica que ha propuesto la existencia de una globalidad informática que ha posibilitado una mayor accesibilidad a la información para la mayor parte de la humanidad ¿cuál es la función del docente?, en la sociedad actual ¿la presencia del docente sigue siendo necesaria?, ¿es preciso que los contenidos difundidos a través de las distintas plataformas de internet y redes de información posean bases epistemológicas de respaldo?

El contexto actual exige una educación por competencias que propicie una educación holística que considere todas las dimensiones del ser humano, una educación teórico-práctica que supere el nivel puramente subjetivo, metafísico y/o especulativo que en ocasiones pueden entorpecer la evaluación de la educación. La complejidad de la actual sociedad exige el paso de un puro "saber hacer para" hacia

un "saber ser y saber sentir" que supere la barrera del simple "saber tener". No se debe perder de vista la finalidad de la educación que es la formación integral del ser humano y tampoco se debe olvidar que, al alcanzarla, se confirma el cumplimiento de los resultados de aprendizaje y se verifica que los contenidos se demuestran en el campo de desempeño del sujeto completamente formado.

Aportaciones de la filosofía para la comprensión de la realidad educativa actual

La filosofía aporta a la educación, desde la ética, con los valores que se afirman en el estudiante; desde la ontología, con la reflexión sobre el ser, la esencia y existencia de la realidad educativa; y desde la antropología filosófica, con diversas perspectivas sobre el ser humano. La filosofía no debe ser olvidada por el investigador educativo, ella es el fundamento de la práctica educativa. La filosofía permea la educación de una manera trasversal y, por lo tanto, propone a la educación no como una cuestión únicamente científica dogmática, sino como una propuesta que puede y debe acogerse críticamente, puede estar direccionada por rasgos filosóficos, valores culturales y perspectivas antropológicas y otros que no son contextuales a nuestra realidad.

Por su parte, la filosofía de la educación es la disciplina encargada de determinar el fundamento de lo humano en la investigación, en la teoría y en la práctica educativa permite comprender la existencia de variedad de modelos educativos muchas veces contrapuestos pero que encierran su propia cosmovisión, sus propios ideales e intereses. Es por ello que la educación encuentra uno de sus fundamentos en la filosofía ya que, sin ella, corre el riesgo de caer en equívocos teóricos o en reduccionismos que repercuten en la práctica educativa.

En este contexto, es necesario recordar lo que Romano y Fernández (2011) sostenían cuando decían que al pensar se aprende y

al aprender se piensa, el pensar sitúa al individuo en lo que tiene, en sí mismo, y aprender lo sitúa en lo que no tiene o necesita, en el objeto. Dicho estamento resulta de importancia para la educación de nuestro contexto ya que sirve para entender una de las problemáticas actuales de muchos programas académicos, los cuales, al poseer un currículo burocrático con exceso de contenidos, proponen una educación que niega en su mayoría un tiempo para pensar en estos, así únicamente generan en los educandos espacios para la memorización, para un aprendizaje superficial y acrítico que con el paso del tiempo desaparece. El pensar postula relaciones para el nuevo conocimiento, lo asimila, lo critica y concientiza, forma así un aprendizaje significativo, el cual debería ser uno de los objetivos fundamentales de la educación de todos los tiempos y de todos los contextos.

Asimismo, en el quehacer filosófico hay una estrecha relación entre pensar y vivir. El profesor de filosofía debe pensar la vida, es decir, la experiencia vivida de los estudiantes, para enseñar dando ejemplos y, de este modo, llamar la atención del aprendiz. Esta alternativa sugiere una cuestión relevante que sirve para todo tipo de quehaceres educativos (no solo el filosófico) y propicia una pauta didáctica base para el proceso de aprendizaje. La motivación es antesala para la entrada del conocimiento, sin ella, un estudiante por más que tenga las herramientas necesarias, docentes cualificados, tiempo y demás, no aprenderá, debido a que su atención no se focalizará. La comprensión de esto, nos conduce a enfocar los contenidos y la enseñanza de acuerdo a cada contexto con el que interactuemos, proponiendo ejemplos y problemas, que respondan a los requerimientos de los educandos y que impulsen en ellos la motivación intrínseca y extrínseca para educarse conforme a las exigencias de su propia realidad, que promuevan aprendizajes significativos y propicien acciones que permitan construir, consolidar y transferir los nuevos conocimientos.

Así mismo, la Didáctica de la Epistemología es clave en el proceso formativo del estudiantado, debe tener como base la experiencia

directa del conocimiento y los procesos intelectivos que posee el estudiante. La epistemología permite desarrollar las competencias cognoscitivas relacionadas con el cuestionamiento, la reflexión y la crítica sobre lo que el estudiante está aprendiendo e investigando en cualquier contexto. Para el entendimiento de la esencia de la educación es importante contar con la Epistemología como asignatura dentro del currículo. Se asume que, por su ausencia, la educación es impartida de una forma doctrinaria y parcializada, propuesta como verdad primera y última haciendo que los educandos no distingan los alcances y los límites de las asignaturas, las ciencias y el conocimiento. El estudio de la Epistemología se convertiría en una de las herramientas que ayudaría a situar, filtrar, enriquecer y entender el horizonte y las posibilidades del conocimiento científico, histórico, humanista que se recibe en las instituciones educativas; además, aportaría para el desarrollo de habilidades cognoscitivas y críticas en el sujeto que aprende.

La interrogación como material de aprendizaje provoca nuevos cuestionamientos en los estudiantes, incita a la realización de esfuerzo intelectual que los conduce a reflexionar críticamente sobre sus experiencias y sobre la adquisición de sus conocimientos.

Es digno de rescatar esta propuesta debido a que, de alguna manera nos ayuda a comprender nuestra realidad, al mostrarnos que uno de los pilares naturales que guían la educación es la pregunta, aspecto que se convierte en el eje rector de casi todo el conocimiento realizado en la historia de la humanidad, desde la filosofía hasta la ciencia. De allí que, implementar una pedagogía de la pregunta nos instiga a la creación de un ambiente natural, en el cual el estudiante se apropie de las incógnitas, de los enigmas, un espacio en el que se intrigue y busque la solución a los problemas, encuentre alternativas para aprender, instruirse y perfeccionarse.

Considerando que la filosofía es el arte de preguntar de manera estructurada que, a su vez, intenta dar respuestas mediante razonamientos lógicos y constituidos de modo ordenado, se propone

ofrecer un porqué y un paraqué de fondo, que dé sentido a todo. El acto de filosofar por parte del ser humano es fundamental para construir un pensamiento propio, para innovar, crear y desarrollar proyectos en todas las áreas del saber y del hacer. De allí que entre los aportes de la filosofía en la educación se puedan mencionar los siguientes:

- Proporcionar directrices que permiten visualizar los fines últimos, los caminos prácticos y las posibilidades de investigación de la educación.
- Cuestionarse acerca de los fundamentos de la educación, el análisis del lenguaje educativo, elucidando el significado de términos y categorías que utiliza.
- Determinar la esencia, el carácter y el perfil que debe optar un estudiante y sobre aquello que deber ser transmitido por un docente.
- Si bien es cierto que no es tarea de la filosofía de la educación determinar cuáles son los métodos y técnicas de enseñanza más apropiados a utilizar, es cierto que estos elementos se constituyen en cuestiones básicas de una filosofía de la educación encaminada hacia el paraqué más fundamental del proceso de humanización mediante una educación sistematizada y escolarizada.
- Proponer "estrategias de pensamiento crítico para potenciar la comprensión del sujeto y de su mundo" (Aguilar, 2020a, p.109).
- Al ser un saber globalizador, deberá promover "dialécticamente la integración y el diálogo inter y transdisciplinario" (Aguilar, 2020a, p.109).
- Repensar "la dinámica de la sociedad actual en su complejidad y al sujeto que interviene en ella" (Aguilar, 2020a, p.109).
- Propiciar "el uso racional de las herramientas tecnológicas para beneficio del individuo y del mundo" (Aguilar, 2020a, p.109). En definitiva, que:

- Responda eficazmente a los principios y fines de la educación donde los sujetos de la educación puedan interactuar racionalmente y de manera activa, crítica y reflexiva haciendo efectiva la existencia de una organización estructurada para fomentar, nutrir y sintetizar los impactos de nociones diferentes sobre el conocimiento y la información (Aguilar, 2020a, p.109).

La filosofía contribuye con herramientas teóricas fundamentales para que la educación "genere educandos capaces de salir de los límites de las instituciones educativas" (Aguilar, 2020a, p.109), que aporte a los educadores para que se conviertan en dirigentes reflexivos de la educación, que forje insumos para la emancipación y para la transformación del sujeto y de la sociedad.

Tareas del docente y desafíos para la educación en tiempos emergentes

La responsabilidad del docente estaba reducida a la mera transmisión de conocimientos o la capacitación en el ámbito laboral, pero la situación experimentada a propósito de la emergencia sanitaria cambió la función del docente, quien debió dejar de lado la teorización pura para valorar la practicidad, la objetividad y la nueva realidad del sujeto que aprende, de él mismo y de la sociedad.

El docente tiene como tarea fundamental el cambio de actitud frente a sí mismo y a los demás; se propone encontrar mecanismos para esclarecer y transformar el panorama real de su disciplina superando las falsas percepciones y perspectivas guiadas en muchos casos por cánones, mandatos, rígidas normativas, malas comprensiones y por decadentes experiencias.

El educador se ve obligado a superar la tendencia a la memorización como parte de su didáctica para abrirse a formas analíticas, críticas y reflexivas. Al respecto, Vázquez (2011) sostenía que la en-

señanza ha consistido en gran parte, en la memorización y repetición de las ideas históricas sin involucrar un análisis comprensivo de los problemas alrededor de estas, sus planteamientos y soluciones para la actualidad. En este sentido, un desafío para la educación de estos tiempos es el convertirse en un verdadero mediador dirigente que incentiva y ayuda a la construcción del pensamiento crítico y autónomo del educando; el docente debe ofrecer los instrumentos y recursos necesarios para cumplir con este objetivo. De modo que la función del docente es la de ser trasformador del pensamiento del educando, para que explicando a Cervantes y Fernández (2011) adquiera una dimensión más racional y humana de la realidad.

Una de las tareas del docente y un desafío para la educación en tiempos de emergencia es mostrar las verdaderas cualidades de su disciplina y destilar las malas interpretaciones y las prácticas indebidas, para proponer nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje en los que el aprendiz tenga un lugar protagónico, comprenda, deconstruya, construya y reconstruya el conocimiento.

Otra función del docente y un desafío para la educación en tiempos de emergencia es mejorar la vida de los educandos enseñando el camino a seguir para la toma de decisiones oportunas y para la resolución de conflictos; ayudándolo a comprender el mundo en el que habita, desarrollando una praxis consciente y responsable sobre sí y sobre su entorno. Exponiendo una idea de Izazaga (2011), el docente debe fomentar sobre todo el aprendizaje del alumno mediante el diálogo de la Ontología, la Ética y la Antropología con su propia existencia. A título personal, todo esto posibilita que el educando pueda desarrollar actitudes críticas, reflexivas y participativas en torno a su circunstancia personal y social aportando elementos que posibiliten una convivencia más justa y más plena.

Otra función del docente y un desafío para la educación actual es la de convertirse en fomentador del amor al saber y a la investigación; un motivador de los procesos de búsqueda y de aprendizaje,

que proporcione las herramientas que permitan a su estudiante procesos de observación, de cuestionamiento y de formulación de nuevos enfoques, teorías, etc. Un docente que, como decía Vázquez (2011), incentive la capacidad de asombro, admiración y curiosidad para que el estudiante sienta el misterio de la realidad y que en ese ambiente de estupefacción, practique una curiosidad insaciable por la sabiduría.

Conforme manifiesta Ramírez (2011), el docente de los últimos tiempos se vio obligado abolir las estructuras del aula de clase tradicional planteada históricamente como una forma de jerarquización para establecer una igualdad racional libre de miedo y opresión con la finalidad de clarificar objetivos, intereses y fines de lo que pretende enseñar.

Además de lo mencionado, se pueden considerar como desafíos o previsiones importantes para la educación en tiempos actuales los siguientes:

- Reformular el sentido y afecto de la docencia en pandemia a través de la búsqueda de estrategias para motivar el aprendizaje en momentos emergentes como el experimentado en estos tiempos (Cucurella, 2022).
- Establecer mecanismos para identificar y responder oportunamente a los “gritos, realidades y necesidades que tienen los estudiantes de contextos vulnerables” (Villamar y Baldeón, 2022, p. 276) para responder a su proceso formativo.
- Asumir la nueva realidad educativa y determinar “¿qué posibilidades abrimos para una nueva forma de instrucción?” (Medranda y Sánchez Montoya, 2022, p. 295).
- Replantear la esencia del acto educativo, la concientización y compromisos para la transformación personal y ciudadana por COVID-19 (Villamar, 2022).
- Comprender la importancia de la necesidad de fortalecer la articulación urgente que debe darse entre familia y educación

con miras a la gestión del cambio, la incertidumbre y los riesgos (Torres, 2022).

- Revalorizar al aprendizaje colaborativo como una buena práctica docente, como una alternativa para responder a los nuevos requerimientos de la sociedad en la que las instituciones educativas a nivel superior buscaron adaptarse para responder a las demandas generadas como consecuencia de la pandemia del COVID 19 (Narváez y Rosero, 2022).
- Replantearse el trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión en tiempos de emergencia sanitaria (Paredes *et al.*, 2022).
- Repensar la función de la docencia y la práctica investigativa en el quehacer educativo universitario al estilo de la propuesta de Viteri *et al.* (2022).
- Repensar la profesión docente, reflexionar en el ¿cómo educar?, y proponer estrategias para generar nuevos aprendizajes como postulan Ortiz (2022) y Villagómez (2022b), respectivamente.

Por último, una de las funciones importantes del docente y un desafío para la educación en los momentos actuales es ser un ejemplo de vida, convertirse en un referente intelectual y moral para los demás, un docente que refleje la coherencia entre pensamiento, sentimiento, palabra y acción. Un docente que enseñe a sus estudiantes a pensar en sí mismo, en los otros y en el mundo. Un docente que proporcione las herramientas necesarias para que el educando piense en lo que piensa, en lo que siente, en lo que es, en lo que hace y en lo que dice.

A manera de conclusión

Lo experimentado durante este tiempo de emergencia sanitaria nos invita a replantear nuevas formas de ser, de pensar y de hacer educación. Nos lleva a ver esa situación como un escenario de oportunidades, como el escenario perfecto para deconstruir,

construir y sobre todo proyectarnos hacia la nueva realidad. Permite comprender la importancia de la función del docente, de la familia, de las instituciones educativas, de la política, del Estado y de todos los cambios pedagógicos urgentes y emergentes que se ejecutan con la finalidad de responder a los nuevos requerimientos de la sociedad.

Es una época de oportunidades, retos y desafíos que permiten restablecer la reflexión como una categoría legítima de creación de conocimiento, utilizando el pensamiento crítico para la comprensión de las condiciones humanas, ambientales, sociales y políticas de la sociedad actual y la complejidad que trae consigo.

Son tiempos que propician el descubrimiento de la alegría de los docentes por enseñar, por proponer y utilizar distintas alternativas pedagógicas y didácticas con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, la predisposición por escuchar y acercarse a la vida misma se hace cada vez más evidente. Estos tiempos permiten comprender el lado humano de los docentes, su sensibilidad, nivel de proximidad y de compromiso con los estudiantes y sus vidas.

El cambio de mentalidad, la actitud positiva, la innovación y la creatividad son clave para llevar adelante las transformaciones, modificaciones y/o adaptaciones a la nueva realidad, aspectos que confluyen en lo que Villagómez (2022a) plantea como una necesidad: "Encontrar en la pedagogía el lugar de la esperanza" (p. 10), un lugar alternativo en el que todos nos encontremos como iguales y diferentes a la vez.

Desde las vivencias, es una época que permite comprender que es posible hacer una educación situada y diferente, en la que se evidencia la solvencia, responsabilidad y el compromiso del docente. Es una época donde el quehacer docente y la innovación educativa son elementos referenciales para comprender la educación; una

época que demuestra la necesidad de revalorizar el trabajo docente y su función en la sociedad; una época que hace realidad lo que Paulo Freire (1987) sostenía en su momento: "La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 7).

Lo experimentado en estos tiempos de emergencia sanitaria evidencia con claridad el sentido de compromiso y el cumplimiento del rol del docente como un ser comprometido con la tarea de educar, aspecto que, según Touriñán (2014), se debe a que el maestro es consciente de que el reto de la educación está en elegir los modos de intervención pedagógica para garantizar la capacitación del educando para elegir, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias en cada situación, de acuerdo con las oportunidades. Para Touriñán (2017), el docente sabe que tiene que educar y no politizar, ya que el maestro que educa sabe que tiene que transformar la información en conocimiento y a su vez transformar el conocimiento en educación. Dentro de este mismo análisis, Touriñán (2020) manifiesta que el maestro sabe que la educación es sustantivamente educación, ni nada más, ni nada menos; esto debido a que el docente ejerce como profesional de la educación la función pedagógica y gracias al conocimiento de la educación que ha obtenido genera hechos y decisiones pedagógicas en su ámbito de competencia.

Referencias bibliográficas

Aguilar, F. (2020a). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Revista Conrado*, *16*(74), 99-111. https://bit.ly/3xXMzr7

Aguilar, F. (2020b). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Revista Estudios Pedagógicos*, *46*(3), 213-223. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Aguilar, F. (2022). Introducción. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 13-22). Abya-Yala.

Arias, J. y Romero, C. (2022). Propuesta para el uso del aula invertida en las clases de matemática. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 141-170). Abya-Yala.

Ávila, D. (2022). Utilidad e importancia de la enseñanza-aprendizaje de la didáctica de las ciencias sociales. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 123-140). Abya-Yala.

Bolaños, R. (2022). La filosofía de la educación ante la crisis sanitaria COVID-19, una oportunidad de humanización. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 23-48). Abya-Yala.

Cucurella, L. (2022). Sentidos y afectos de la docencia en pandemia. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 245-278). Abya-Yala.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido.* España: Siglo Veintiuno Editores.

Izazaga, L. (2011). Reflexiones sobre la filosofía de la educación. En C. Romano y J. Fernández (eds.), *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas* (pp. 53-56). Universidad Autónoma de Puebla.

Medranda, N. y Sánchez, R. (2022). Educación en tiempos de pandemia: debate para un nuevo espacio de aprendizaje. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 287-300). Abya-Yala.

Moreno, J. y Mena, A. (2022). Aportes de Leonidas Proaño para la interpretación de la crisis educativa. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 95-122). Abya-Yala.

Narváez, A. y Rosero, T. (2022). El aprendizaje colaborativo como una buena práctica docente. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 171-192). Abya-Yala.

Ortiz, M. E. (2022). Retos y posibilidades de aprendizajes mediados por una plataforma digital en la educación superior. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 307-312). Abya-Yala.

Paredes, P., Gallego, M. y Gallegos, M. (2022). El trabajo colaborativo y la sostenibilidad de la inclusión como reto para la reflexión. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 193-218). Abya-Yala.

Ramírez, M. (2011). El docente y su filosofía de la educación. En C. Romano y J. Fernández (eds.), *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas* (pp. 57-62). Universidad Autónoma de Puebla.

Romano, C. y Fernández, J. (2011). *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas*. Universidad Autónoma de Puebla.

Torres, C. (2022). Educación-familia una articulación urgente. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 75-94). Abya-Yala.

Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.

Touriñán, J. M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo: de la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.

Touriñán, J. M. (2020). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento: la perspectiva mesoaxiológica de la pedagogía*. Andavira.

Touriñán, J. M. (2022). *Conocimiento de la educación*. Dónde Está la Educación. https://bit.ly/3BLGE9P

Vázquez, R. (2011). ¿Se puede enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias? En C. Romano y J. Fernández (eds.), *Filosofía y educación: perspectivas y propuestas* (pp. 165-176). Universidad Autónoma de Puebla.

Villagómez, M. (2022a). Presentación. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 9-12). Abya-Yala.

Villagómez, P. (2022b). Realidades educativas en la pandemia: dos relatos. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 301-306). Abya-Yala.

Villamar, J. (2022). Concientización y compromisos para la trasformación personal y ciudadana por COVID-19. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 49-75). Abya-Yala.

Villamar, J. y Baldeón, J. (2022). Una reflexión en torno al acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 279-286). Abya-Yala.

Viteri, F., Castillo, N. y Chela, J. (2022). Investigación cualitativa en la Carrera de Psicología durante el contexto del confinamiento. En F. Aguilar y M. S. Villagómez (coords.), *Experiencias docentes en tiempo de pandemia* (pp. 219-243). Abya-Yala.

Percepción de los docentes respecto al uso de la realidad virtual como recurso didáctico

Perception of Teachers Regarding the use of Virtual Reality as a Didactic Resource

Eduardo Menjívar Valencia[1]

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que pretendió identificar la percepción que los docentes, de diferentes disciplinas, tienen respecto al uso de la realidad virtual (RV), a través de Second Life (SL), como recurso didáctico en educación superior. El enfoque de investigación seleccionado fue cualitativo. El diseño de investigación propuesto fue el fenomenológico, debido a que su finalidad principal fue explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno (RV con SL). La muestra estuvo constituida por veinte docentes de diferentes carreras en modalidad semipresencial y virtual de la Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Don Bosco (El Salvador). La formación en entornos tridimensionales se brindó en los meses de agosto y septiembre de 2021. Se analizó el comportamiento de los docentes dentro de la plataforma de RV SL y el uso que le brindan a la RV para convertirla en un recurso didáctico. En los resultados los docentes perciben las ventajas específicas vinculadas al diseño de actividades y materiales didácticos en RV. Los docentes formados perciben que los entornos tridimensionales favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales en los estudiantes. Se constata el potencial de la RV para desarrollar materiales interactivos y objetos de aprendizaje. Se concluye que el docente percibe de forma positiva incorporar RV en sus sesiones de clase y valora la RV, a través de SL, como una herramienta formativa en el aprendizaje inmersivo.

Palabras clave

Educación, tecnología educativa, innovación pedagógica, aprendizaje activo.

---

1 Comunicador, conferencista, consultor, escritor, asesor de proyectos de investigación en innovación educativa y docente de pregrado y posgrado en las áreas de comunicación, tecnologías y educación. Es director de Educación a Distancia (UDB-Virtual) y director de la *Revista Científica Diálogos* de la Universidad Don Bosco. Es licenciado en Ciencias de la Comunicación por la misma universidad, máster en Informática Educativa por la Universidad de La Sabana (Colombia) y doctor en Educación y Comunicación Social por la Universidad Pública de Málaga (España).

Abstract
This article shows the results of an investigation that sought to identify the perception that teachers, from different disciplines, have regarding the use of virtual reality, through Second Life (SL), as a teaching resource in higher education. The selected research approach was qualitative. The proposed research design was phenomenological because its main purpose was to explore, describe and understand the experiences of people with respect to a phenomenon (virtual reality with SL). The sample consisted of 20 teachers from different careers in blended and virtual modality from the Distance Education Department of the Don Bosco University (El Salvador). Training in three-dimensional environments was provided in the months of August and September 2021. The behavior of teachers within the virtual reality platform SL, the use they give to virtual reality to become a teaching resource was analyzed. The results were oriented towards teachers perceiving specific advantages linked to the design of activities and teaching materials in virtual reality. Trained teachers perceive that three-dimensional environment favor the development of cognitive, procedural, and attitudinal skills in students. The potential of virtual reality to develop interactive materials and learning objects is verified. It is concluded that the teacher positively perceives incorporating virtual reality in their class sessions and values virtual reality, through SL, as a training tool in immersive learning.

Keywords
Education, Educative Technology, Pedagogical Innovation, Active Learning.

Introducción

Las personas se sumergen en los mundos virtuales para intercambiar experiencias, vivencias, integrarse a distintos grupos sociales, comunicarse, disfrutar del tiempo libre, jugar y diseñar escenarios virtuales de acuerdo con sus gustos y preferencias. Los docentes y estudiantes, frecuentemente, están expuestos a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las instituciones educativas y en sus hogares. Estos recursos y medios les posibilitan la creación de nuevas maneras de interacción social, comunicación, motivación, diversión y juegos en las diferentes comunidades virtuales (Arteaga y Cosío, 2018; López y Román, 2006; Bavelier *et al*., 2010; Díaz López *et al*., 2020).

Se estima que un 85 % de niños y adolescentes españoles, entre 9 y 16 años, se encuentran inmersos en comunidades virtuales jugando e interactuando socialmente (Díez Gutiérrez *et al*., 2004). Europa es el segundo comprador de videojuegos después de Estados Unidos y España se ha convertido en el cuarto consumidor de videojuegos dentro de Europa. Se considera que la industria cul-

tural de los videojuegos es la más importante en los últimos años al integrar más de 500 millones de jugadores en todo el mundo (Escribano, 2012).

Los mundos virtuales han venido cobrando relevancia en la industria tecnológica y un especial interés de la comunidad académica y científica por investigar las ventajas, impactos, beneficios y desventajas. La comunidad virtual de *gamers* se ha incrementado significativamente en las últimas dos décadas, dando espacio al desarrollo de plataformas tecnológicas como Second Life (SL), donde los participantes tienen la oportunidad de crear un avatar, personalizarlo y asumir distintos roles (Arteaga y Cosío, 2018; Romero, 2016).

La plataforma SL de realidad virtual (RV) se convirtió en una aplicación de mundo virtual más extendida que otras plataformas de videojuegos. El sitio web de Linden publicó en 2009 que habían aproximadamente 8 millones de cuentas registradas, 700 mil usuarios activos y entre 60 y 70 mil conectados simultáneamente (López de Anda, 2016). La RV con SL brinda la posibilidad de generar aprendizaje inmersivo, experiencial y vivencial. Sus usuarios pueden acceder al entorno de trabajo por medio de una interfaz gráfica (o *viewers*) que permite interacciones a través de avatares para diseñar objetos e intercambiar experiencias (Esteve y Gisbert, 2013).

Esta tecnología de RV brinda al usuario una experiencia inmersiva, interactiva, estructurada y representada por medio de imágenes gráficas, generadas en tiempo real por una computadora (Ribeiro *et al*., 2018). Por medio de sus avatares, los usuarios pueden explorar el mundo de RV, realizar actividades y comunicarse con otros usuarios que se encuentren en el escenario tridimensional. Al avatar, que representa al usuario, se puede personalizar de acuerdo con gustos y preferencias de cada jugador.

La plataforma tecnológica SL presenta características similares con el mundo real, debido a que contempla una estructura similar compuesta por regiones con tierra, agua y cielo. Existen límites geográficos, leyes de la física y reglamentos que varían según las islas. Las regiones geográficas están habitadas por avatares, objetos diseñados en 3D, escenarios de aprendizaje, etc. (Romero, 2016).

Desde hace algunas décadas, diversos estudios se han enfocado en el potencial pedagógico que generan los videojuegos en el entorno educativo (Etxeberría Balerdi, 1998; Pindado, 2005). Estas aplicaciones tecnológicas permiten el desarrollo de actividades cognitivas, habilidades sociales, cognitivas y socioemocionales, tareas lúdicas, contenido interactivo y dinámico a partir de una estrategia didáctica estructurada, sin dejar de lado el entretenimiento y la diversión (Pérez Latorre, 2010; López Raventós, 2016; Starks, 2014).

Más allá de la diversión que generan los videojuegos, especialmente SL, diversas investigaciones arrojan que estas plataformas tecnológicas presentan una incidencia positiva en el desarrollo del aprendizaje, la plasticidad cerebral y el rendimiento académico, debido a que estos recursos favorecen el desarrollo de competencias sociales y digitales (Lárez, 2010; Del Castillo, 2012; Sandí Delgado *et al.*, 2020).

Es así que los videojuegos enfocados al desarrollo de competencias y habilidades para resolver problemas y tomar decisiones han demostrado ser un recurso ideal para generar ambientes innovadores de aprendizaje (Lozano Abad *et al.*, 2018). Diseñar actividades con videojuegos de RV permiten generar espacios dinámicos e interactivos, en un contexto de aprendizaje significativo y motivador (Alfageme González y Sánchez Rodríguez, 2002; Rivera Arteaga y Torres Cosío, 2018).

A partir de ese carácter dinámico, interactivo y lúdico los convierte en recursos motivadores para el aprendizaje experiencial y vivencial de los estudiantes (Gómez y Barujel, 2017). Gracias al potencial pedagógico de los videojuegos que se ha venido exponiendo, existe una metodología activa, en particular, que integra esos recursos en el proceso educativo: la “gamificación” (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013).

Uno de los recursos para generar experiencias didácticas gamificadas es la RV (Dyer *et al*., 2018), que se define como: “Diversas secuencias multimedia que simulan la realidad de forma casi fidedigna, generado por seres humanos mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación, siendo requisito para su utilización hardware específico” (Soto *et al*., 2020, p. 48).

Los videojuegos de RV generan espacios favorables para desarrollar competencias enfocadas al pensamiento reflexivo, razonamiento, capacidad verbal, percepción espacial, memoria, atención y discernimiento visual (Pereira Henríquez y Alonzo Zúñiga, 2017; Rivera Arteaga *et al*., 2018; Alonqueo Boudon y Rehbein Felmer, 2008). Esta tecnología emergente brinda espacios constructivistas de descubrimiento, aprendizaje inmersivo, experiencias interactivas en tres dimensiones y aprendizaje activo y promueve aprendizajes significativos (Checa García, 2010; Warburton, 2009; Burgess *et al*., 2010; Kumar *et al*., 2008; Inman *et al*., 2010; González Yebra *et al*., 2018; Melús Palazón *et al*., 2012).

La plataforma de RV SL ofrece potencialidades didácticas que la convierten en un recurso idóneo para simular contextos formativos basados en la exploración, simulación, juegos de roles, interacción, experimentación y entornos virtuales colaborativos (Bowers *et al*., 2009; Rubio Tamayo y Gértrudix Barrio, 2016).

El diseño de estrategias innovadoras en ambientes virtuales 3D mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de la

solución de diferentes situaciones prácticas que se presentan en su entorno de forma interactiva, dinámica, abierta y en colaboración entre iguales, sin necesidad de lo presencial. Esto es posible debido a que la RV se proyecta como un sistema de comunicación e interacción con distintos niveles de inmersión (Quinche y González, 2011; Cantón *et al.*, 2017), al brindar esquemas más naturales de aprendizaje que impactan, positivamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El presente estudio se enmarca en la percepción de los docentes sobre la RV con SL a partir de una formación en entornos tridimensionales que recibieron; en consecuencia, la formulación del problema general de investigación se define con la siguiente interrogante: ¿cómo es la percepción de los docentes respecto al uso de la RV como recurso didáctico?

Bajo este contexto, se buscó identificar la percepción que los docentes, de diferentes disciplinas, tienen respecto al uso de la RV como recurso didáctico. Los objetivos específicos se relacionan con cada una de las categorías sistematizadas y están formulados de la siguiente manera: identificar la percepción de los docentes, de diferentes disciplinas, respecto al uso de la RV en la plataforma SL, en la comunicación e interacción, en la motivación y en el aprendizaje.

Metodología

El enfoque de investigación que se llevó a cabo fue el cualitativo. Se buscó comprender la experiencia de los docentes con el uso de la RV, los distintos factores que se integran en la investigación a partir de una realidad que se construye con la interacción social de los participantes. La investigación cualitativa se concibe como "un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo 'visible', lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en

forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (Hernández de Sampieri *et al.*, 2014, p. 10).

La investigación con un enfoque cualitativo es un proceso inductivo, de lo particular a lo general. Hace uso de datos como palabras, textos, gráficos, descripciones detalladas y específicas de acontecimientos, opiniones de los sujetos para construir un conocimiento de la realidad social (Mejía Navarrete, 2004).

El diseño de esta investigación es fenomenológico debido a que el propósito principal fue describir y analizar las experiencias de los docentes en relación con un fenómeno (plataforma de RV SL), y comprender los componentes comunes de las percepciones y vivencias de los participantes. Se analizó el comportamiento de los docentes dentro de la plataforma de RV SL, el uso que le brindan a la RV para convertirse en un recurso didáctico que podría favorecer el aprendizaje inmersivo de los estudiantes.

La población que participó en el estudio fueron docentes de la Universidad Don Bosco de El Salvador. La formación en entornos tridimensionales se brindó en los meses de agosto y septiembre de 2021. Los instrumentos de recolección de datos fueron observación participante, entrevista semiestructurada, grupos focales y análisis documental de las sesiones recibidas.

Resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación surgen a partir de la sistematización de una matriz, donde se analizaron las siguientes categorías claves: plataforma Second Life de realidad virtual, comunicación e interacción, motivación y aprendizaje. Estas contemplan subcategorías e indicadores para su medición. Los ítems corresponden a las preguntas a profundidad hechas a los entrevistados (tabla 1).

Tabla 1
Categorización del aprendizaje inmersivo en SL

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Ítems
Plataforma Second Life de realidad virtual	Interacción en la plataforma SL de RV	Desarrolla actividades experienciales. Utiliza distintas herramientas del entorno.	¿Considera que la tecnología de RV es atractiva para desarrollar actividades académicas? ¿Qué actividades de su disciplina ha desarrollado en SL? ¿Qué herramientas de comunicación utiliza dentro del entorno de SL? ¿Considera que la tecnología de RV es dinámica para desarrollar actividades académicas?
	Dominio del entorno	Diseña espacios con el uso de herramientas virtuales. Evalúa las funcionalidades de los objetos creados.	¿Considera que la tecnología de RV es adecuada para las distintas actividades académicas? ¿Describe las construcciones con fines educativos que ha realizado dentro de SL? ¿Cuáles características debe tener un objeto construido en SL para lograr un aprendizaje significativo? ¿Considera que la plataforma de tecnología de RV es sencilla de utilizar?
Comunicación e interacción	Comunicación de ideas	Genera un ambiente colaborativo en la realización de diversas actividades. Discute distintas propuestas para desarrollar proyectos colaborativos.	¿Considera que existe más interacción y comunicación entre compañeros y docentes que en una clase tradicional (usando tablero, videoconferencias, proyector de video, etc.)? ¿Considera que trabajar en un entorno 3D propicia espacios colaborativos para trabajar en diversas actividades?

Comunicación e interacción			¿Considera que la tecnología de RV es un sistema de comunicación innovador que podría facilitar las actividades de aprendizaje? ¿Considera que la tecnología de RV genera una mayor comunicación e interacción frente a plataformas de videoconferencias?
	Participación activa de los usuarios	Desarrolla proyectos estableciendo actividades de forma autónoma en los participantes. Intercambia experiencias de aprendizaje.	¿Considera que utilizando RV se pueden realizar actividades con más autonomía? ¿Cómo se organizan para desarrollar proyectos en el entorno 3D? ¿Cuáles experiencias de aprendizaje ha compartido con otros participantes? ¿Cómo considera que se debe evaluar el trabajo que cada integrante de un equipo realiza?
Motivación	Motivación en el aprendizaje	Diseña actividades innovadoras que generan motivación extrínseca. Desarrolla proyectos donde plantea actividades de investigación y búsqueda de nuevos aprendizajes.	¿Considera que la utilización de RV genera una mayor motivación que una clase tradicional (usando tablero, videoconferencias, proyector de video, etc.)? ¿Considera que la RV genera un proceso de enseñanza aprendizaje interesante? ¿Considera que el uso de la RV puede incentivar la investigación y búsqueda de nuevos aprendizajes en los estudiantes? ¿Considero que a través del diseño de actividades innovadoras se puede generar motivación extrínseca en los estudiantes?

Aprendizaje	Aprendizaje significativo	Diseña actividades que generen aprendizaje significativo. Genera espacios sincrónicos para promover el aprendizaje significativo.	¿Considera que las actividades planificadas con la tecnología de RV pueden generar aprendizajes significativos? ¿Considera que las actividades sincrónicas en la RV (*chat*, voz, lectura, construcción, navegación, etc.) son adecuadas para realizar las distintas actividades de aprendizaje?
	Aprendizaje autodirigido	Planifica actividades de aprendizaje a partir del conocimiento del entorno en 3D. Analiza la implementación de actividades diseñadas en SL.	¿Qué indicadores le demuestran que una clase en SL estuvo bien realizada? ¿Quién considera que aprende de más en una sesión de clase en SL, el estudiante o el docente?
	Seguimiento del aprendizaje	Identifica espacios adecuados para el desarrollo de actividades de aprendizaje. Comparte experiencias de las actividades académicas realizadas.	¿Qué características debe tener un espacio de aprendizaje en SL para lograr un aprendizaje vivencial? ¿De qué forma se pueden colocar límites a los estudiantes para que no se distraigan en otros sitios de SL? ¿Considera que compartir experiencias de aprendizaje con sus compañeros fomenta el aprendizaje?

Luego de plantear la ruta metodológica, se realizaron las observaciones participantes, entrevista semiestructurada a expertos, grupos focales a docentes formados y análisis documental de las sesiones recibidas. A partir de formación en entornos tridimensionales, se planteó el objetivo de investigación identificar la percepción que los docentes, de diferentes disciplinas, tienen respecto al uso de la RV como recurso didáctico.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a expertos en entornos inmersivos evidenciaron que esta plataforma de RV SL permite la motivación, interacción y comunicación con diversas personas ubicadas geográficamente en otros lugares y de culturas diferentes, generando un aprendizaje ubicuo.

En las sesiones de formación de los docentes se observó una alta interacción y comunicación al momento de explicar las funciones pedagógicas de los objetos de aprendizaje diseñados en RV con SL. El aprendizaje inmersivo experiencial logró que los docentes se sumergieran a espacios de aprendizaje similares a la realidad en la que ellos se encontraban:

> En Second Life se pueden diseñar objetos de aprendizaje orientados a resolver situaciones problemáticas en el área de computación que se imparten en modalidad a distancia digital. Esta formación en entornos 3D me permite enseñar, de una forma dinámica e interactiva, a mis estudiantes de los primeros semestres de ingeniería. (Karens Medrano, docente que recibió la formación)

"El diseño de estrategias didácticas en realidad virtual con SL permite que nuestros alumnos logren un aprendizaje experiencial e inmersivo desarrollando los indicadores de logro y la competencia instalada en cada asignatura" (Ronald Gutiérrez, experto en RV con SL).

En las sesiones sincrónicas de RV con SL, los docentes se conectaron a través de sus equipos portátiles. Cada docente creó su cuenta en SL y seleccionó, de acuerdo con su preferencia, el nombre del avatar con el que ingresaron a la plataforma SL de RV. Al avatar, que representa al usuario, se le pueden hacer cambios de atributos y formas para que logre la apariencia que se busca, asumiendo roles y personalidades que, muchas veces, no se pueden vivir en la realidad.

En sus primeras sesiones de formación, los docentes exploraron herramientas importantes para la interacción dentro del entorno

tridimensional: caminar, volar, teletransportarse, tomar fotografías, usar *notecard*, *chat*, herramientas de configuración del avatar, entre otras. Los docentes expresaron que estas herramientas generan un ambiente colaborativo en la realización de diversas actividades y permiten el desarrollo de proyectos integradores:

> Sin duda alguna, los estudiantes que reciben sus sesiones de clases en entornos tridimensionales con SL deben explorar, realizar, diseñar, equivocarse, reconstruir, caminar, volar, divertirse, apropiarse, etc. Es así como tendrán un aprendizaje experiencial e inmersivo, al mismo tiempo desarrollarán otras habilidades como el trabajo colaborativo y cooperativo. (David Romero, docente que recibió la formación)

En la plataforma de RV SL se pueden diseñar experiencias significativas, crear objetos de aprendizaje y desarrollar juegos de inmersión:

> Mi experiencia en la formación de realidad virtual fue muy innovadora y útil. Dentro del área del Diseño Gráfico existen posibilidades para poder aplicarlo, ya que desde un ordenador se pueden ejecutar diferentes prácticas: modelados de productos hasta la realización de eventos que permitan interactuar entre asignatura y así de manera colaborativa puedan complementar un solo proyecto. Se pueden crear escenarios de aprendizaje en SL para algunas asignaturas de la carrera de Diseño Gráfico, como Investigación, Creatividad e Innovación, Comunicación Verbal, Escrita y Visual, Dibujo Técnico para la comunicación gráfica, Creatividad Publicitaria, Dibujo y Arte Conceptual, Innovación Emprendedora, entre otras. (Yaneth Medrano, coordinadora de Diseño Gráfico de la Dirección de Educación a Distancia y docente formada en entornos tridimensionales)

> La formación en innovación educativa 3D fue completamente enriquecedora. No solo por la implementación de la tecnología en sí, sino por las grandes posibilidades de aprendizaje que esto supone. Con este tipo de herramientas inmersivas (SL) se puede fomentar el aprendizaje colaborativo, la resolución de casos con base en pistas en el entorno 3D, lograr mayor nivel de compromi-

so o conexión con los alumnos (engagement) de tal forma que no solo aprenden, sino que también se divierten aprendiendo. (Felipe Acosta, analista programador de Educación a Distancia)

Haciendo uso de las herramientas de comunicación e interacción de la plataforma de RV SL, el docente quien orientó la formación, explicó al grupo de participantes los primeros pasos que se deben tomar en cuenta para construir en RV con SL. Posteriormente, se abordó los *scripts* asociados a un *prim*, la creación de un aula inmersiva y la configuración de material didáctico a través de la creación de proyectores.

A partir de las distintas temáticas establecidas por cada participante, se diseñaron las aulas inmersivas con los materiales didácticos y recursos que cada docente planificó (proyector, pódium, pupitres, mesas de trabajo, computadoras, micrófonos, texto, bocinas, decoraciones, entre otros). Los proyectos desarrollados estaban relacionados con las áreas que cada docente orienta en modalidad a distancia digital: computación, diseño gráfico, industrial, control de la calidad, *marketing* digital, ventas y administración de empresas.

Al grupo de docentes participantes se orientó que era fundamental elaborar sus aulas inmersivas y objetos de aprendizaje a partir de una planificación didáctica estructurada, que contemplara las competencias e indicadores de logro de las asignaturas que ellos orientan en la modalidad a distancia digital, para asegurar un aprendizaje significativo.

Al finalizar la formación, los docentes participantes se mostraron motivados y entusiasmados por continuar realizando objetos de aprendizaje en RV con SL para las sesiones sincrónicas que realizaban con sus estudiantes. Este tipo de espacios de formación fortalecieron las competencias didácticas y tecnológicas de los docentes:

El haber sido partícipe de esta formación de realidad virtual ha sido una experiencia muy interesante, ya que, se realizó una introduc-

> ción muy completa al mundo virtual, en donde tanto los docentes como los alumnos pueden realizar diferentes tipos de actividades; desde ponencias en auditorios hasta prácticas de laboratorio en espacios especializados dentro del entorno virtual. Sin duda, los entornos virtuales de aprendizaje son y serán un tema muy discutido en los próximos años pospandemia, ya que son una alternativa innovadora para realizar procesos de enseñanza y aprendizaje. (Mauricio Figueroa, coordinador académico de Educación a Distancia y docente formado en entornos tridimensionales)

Los escenarios de RV con SL, donde se recibió la formación docente, tenían aulas inmersivas para recibir sesiones sincrónicas, aulas de prácticas, centro de cómputo, sala de cafés, proyectores, espacios de recreación, entre otros. Todos estos elementos estaban diseñados fielmente como se presentan en los entornos de la realidad de cada participante.

El grupo de docentes participantes hizo uso de los espacios abiertos para conversar con sus compañeros, trabajar de forma colaborativa y compartir distintas ideas de proyecto de investigación:

> Los escenarios creados en realidad virtual con SL deben tener las mismas características que tienen los entornos presenciales para que los participantes se sientan identificados con los elementos de su entorno y puedan desarrollar objetos de aprendizaje parecidos a la realidad porque la simulación debe transmitir lo mejor posible lo que sucede en el entorno real. (Mario Castellano, experto en RV)

Los entornos tridimensionales pueden generar espacios de aprendizaje experiencial e inmersivo en los estudiantes. Sin embargo, es importante abordar los beneficios y peligros que pueden existir al estar inmersos en escenarios de RV. Los docentes deben conversar sobre estas situaciones con los alumnos que trabajan sus proyectos en RV con SL.

Por otra parte, los proyectos presentados por los docentes demuestran la efectividad en los aprendizajes fortaleciendo las com-

petencias didácticas pedagógicas y tecnológicas. Además, los docentes seguirán diseñando objetos de aprendizaje en RV con SL en la modalidad a distancia digital.

Discusión

Este estudio profundizó en la percepción del docente sobre la RV con SL a partir de una formación recibida en entornos tridimensionales, cuyo objetivo fue identificar la percepción que los docentes, de diferentes disciplinas, tienen respecto al uso de la RV como recurso didáctico.

El docente percibe de forma positiva incorporar RV en sus sesiones de clases y valora la RV, a través de SL, como una herramienta formativa en el aprendizaje inmersivo. Trabajos anteriores demuestran que la implementación de recursos didácticos de tecnología educativa en procesos de formación genera cambios metodológicos que los docentes perciben como positivos (Sánchez Rivas *et al.*, 2019).

La formación en RV con SL permitió que los docentes perciban grandes posibilidades de aprendizaje significativo en sus estudiantes a través del diseño de actividades en el entorno tridimensional. En esta misma línea, distintas investigaciones exponen que la RV es una herramienta atractiva para los estudiantes, se sienten estimulados y motivados por aprender en un nuevo entorno virtual que logra captar su atención y desarrollar aprendizajes significativos (Ho *et al.*, 2019; Kim y Hall, 2019; Lin *et al.*, 2020; Sattar *et al.*, 2019).

La inmersión que logran los mundos virtuales resulta atractiva para los estudiantes debido a que el avatar puede interactuar con los objetos de aprendizaje diseñados por los docentes (Sousa Ferreira *et al.*, 2021). La RV es un recurso de comunicación innovador, una nueva forma de aprender favorecido por la capacidad de inmersión en los usuarios a través de sus avatares que interactúan entre

sí, crean e intercambian objetos (Esteve y Gisbert, 2013). Además, las actividades diseñadas a partir de objetos de aprendizaje en RV con SL, permiten el desarrollo de trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes, logrando, de esta forma, un aprendizaje experiencial, vivencial y efectivo. Investigaciones anteriores concluyen que el uso de la RV con SL genera escenarios de aprendizaje transformacional, al fomentar la participación activa de los estudiantes (Lorenzo Álvarez *et al*., 2018; Boulos *et al*., 2007; Schwaab *et al*., 2011; Wiecha *et al*., 2010; Stewart *et al*., 2009).

En las sesiones de formación se observaron procesos que, regularmente, se realizan en un ambiente de aprendizaje semipresencial y presencial, el saludo cordial entre los docentes y facilitador, compartir experiencias en la sala de café, espacios de recreación, patios, etc.

Otros estudios plantean que la interactividad, corporeidad y persistencia son características de los mundos virtuales y los convierten en espacios virtuales innovadores que favorecen el intercambio experiencias, aprendizajes significativos, emociones, motivación, interacción, comunicación, etc., al igual como sucede en el mundo real. Asimismo, la RV tiene el potencial de generar algunas simulaciones de destrezas y habilidades de la vida cotidiana (Sanz *et al*., 2014; Domínguez Noriega, 2013; Criado y Tuset, 2013; García y González, 2011; De Lucia *et al*., 2009).

Para lograr aprendizajes inmersivos se requiere del desarrollo de competencias digitales y pedagógicas en los docentes a través de un plan de formación constante en entornos tridimensionales y con enfoques educativos. Los escenarios de aprendizaje de los alumnos deben ser diseñados muy parecidos a la realidad, donde el aprendizaje se pueda centrar en un problema a resolver, generando pensamiento complejo. Algunos estudios revelan que, por su carácter lúdico, generan una experiencia atractiva y motivadora para los usuarios porque les permite desarrollar pensamiento reflexivo, aná-

lisis, toma de decisiones, razonamiento, capacidad verbal, auditiva y visual (Alonqueo Boudon y Rehbein Felmer, 2008).

Los docentes formados perciben que los entornos tridimensionales favorecen el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes. Múltiples investigaciones concluyen que los juegos de RV inciden, de forma positiva, en el aprendizaje, plasticidad cerebral y rendimiento académico debido a que estos recursos virtuales generan competencias sociales y digitales de los estudiantes (Lárez, 2010; Del Castillo, 2012; Sandí Delgado *et al*., 2020).

El progreso académico en los entornos tridimensionales es percibido de forma positiva por los docentes, debido a que estos escenarios de RV permiten estudiar mejor las temáticas abordadas, desarrollar la competencia establecida en la asignatura y obtener mejores resultados por medio de una mayor motivación hacia el aprendizaje. Otros estudios arrojan conclusiones en la misma línea, al exponer que los estudiantes mejoran las experiencias de aprendizaje en la RV y que el diseño de actividades incide positivamente en la satisfacción y motivación (Cagiltay *et al*., 2019; Topalli *et al*., 2019; Manzey *et al*., 2011; Bocanegra Niño, 2017; González Yebra *et al*., 2018; Kawulich y D'Alba, 2019).

Conclusión

Los resultados obtenidos reflejaron que los docentes perciben que la incorporación de la RV con SL en sus sesiones de clases puede mejorar aspectos significativos vinculados con la comunicación, interacción, motivación y aprendizaje. Con base en las cuatro categorías analizadas en esta investigación, se afirma que el aprendizaje experiencial e inmersivo, a través de SL, se convierte en una posibilidad para desarrollar competencias y habilidades en las diferentes áreas del conocimiento. Para ello, es fundamental que el docente

desarrolle competencias digitales y que las instituciones de educación superior generen los espacios adecuados para integrar estas tecnologías emergentes.

Referencias bibliográficas

Alfageme González, M. B. y Sánchez Rodríguez, P. A. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, *10*(19), 114-119. https://doi.org/10.3916/C19-2002-20

Alonqueo Boudon, P. y Rehbein Felmer, L. (2008). Usuarios habituales de videojuegos: una aproximación inicial. *Última Década*, *16*(29). https://doi.org/10.4067/S0718-22362008000200002

Arteaga, E. R. y Cosío, V. T. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(16), 267-288. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341

Bavelier, D., Green, C. S. y Dye, M. W. G. (2010). Children, wired-for better and for worse. *Neuron*, *67*(5), 692-701. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.035

Bocanegra Niño, L. (2017). *Second Life y realidad virtual una estrategia didáctica para el aprendizaje significativo del sistema reproductor humano* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. https://bit.ly/3xWaIys

Boulos, M. N. K., Hetherington, L. y Wheeler, S. (2007). Second Life: An overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education. *Health Information & Libraries Journal*, *24*(4), 233-245. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2007.00733.x

Bowers, K. W., Ragas, M. W. y Neely, J. C. (2009). Assessing the Value of Virtual Worlds for Post- Secondary Instructors: A Survey of Innovators, Early Adopters and the Early Majority in Second Life. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, *3*(1), 40-50.

Burgess, M. L., Slate, J. R., Rojas LeBouef, A. y LaPrairie, K. (2010). Teaching and learning in Second Life: Using the Community of Inquiry (CoI) model to support online instruction with graduate students in instructional technology. *The Internet and Higher Education*, *13*(1), 84-88. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.12.003

Cagiltay, N. E., Ozcelik, E., Berker, M. y Dalveren, G. G. M. (2019). The Underlying Reasons of the Navigation Control Effect on Performance in a Virtual Reality Endoscopic Surgery Training Simulator. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *35*(15), 1396-1403. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1533151

Cantón, D., Arellano, J. J., Hernández, M. Á. y Nieva, O. S. (2017). Uso didáctico de la realidad virtual inmersiva con interacción natural de usuario enfocada a la inspección de aerogeneradores. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, *9*(2), 8-23.

Checa García, F. (2010). El uso de metaversos en el mundo educativo: Gestionando conocimiento en Second Life. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, *8*(2), 147. https://doi.org/10.4995/redu.2010.6200

Criado, M. Á. P. y Tuset, M. del C. T. (2013). Mundos virtuales y avatares como nuevas formas educativas. *Historia y Comunicación Social*, *18*, 469-479. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44262

De Lucia, A., Francese, R., Passero, I. y Tortora, G. (2009). Development and evaluation of a virtual campus on Second Life: The case of SecondDMI. *Computers & Education*, *52*(1), 220-233. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.001

Del Castillo, H. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: Alfabetización digital e identidad. *Revista de Educación a Distancia, RED*, *33*(33). https://bit.ly/3fnP7bL

Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En *III Jornadas de Innovación Docente, innovación educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Depósito de Investigación, Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3DV6fzF

Díaz López, L., Tarango, J. y Romo González, J. R. (2020). Realidad virtual en procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios: motivación e interés para despertar vocaciones científicas. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, *31*, e68958-e68958. https://doi.org/10.5209/cdmu.68958

Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., García Gordón, M., Rojo Fernández, J., Cano González, R., Blanco Jorrín, D., Castro Fonseca, R., Valle, R. E., Fontal Merillas, O., Lena Ordoñez, A., Bandiera, B., Pablos, L. de, Ramón Rodríguez, M. Á. y Terrón Bañuelos, M. A. (2004). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. CIDE; Instituto de la Mujer. https://bit.ly/3LQPbgb

Domínguez Noriega, S. (2013). Second Life en el aprendizaje de idiomas y la interacción social. *Comunicación Social y Educación*, (8), 90-103. https://bit.ly/3dKDU4D

Dyer, E., Swartzlander, B. J. y Gugliucci, M. R. (2018). Using virtual reality in medical education to teach empathy. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, *106*(4), 498-500. https://doi.org/10.5195/jmla.2018.518

Escribano, F. (2012). Jóvenes y videojuegos: estado del arte. *Revista de Estudios de Juventud*, *98*, 9-22.

Esteve, F. M. y Gisbert, M. (2013). Explorando el potencial educativo de los entornos virtuales 3D. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *14*(3), 302-319.

Etxeberría Balerdi, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, *5*(10), 171-180. https://doi.org/10.3916/C10-1998-26

García, T. C. R. y González, M. B. (2011). E-learning en mundos virtuales 3D: una experiencia educativa en Second Life. *Icono 14*, *9*(2), 3.

Gómez, S. D. y Barujel, A. G. (2017). El profesorado español en la creación de materiales didácticos: los videojuegos educativos. *Digital Education Review*, 176-195.

González Yebra, Ó., Aguilar, M. Á., Aguilar, F. J. y Matheu, M. L. (2018). Evaluación de entornos inmersivos 3D como herramienta de aprendizaje b-learning. *Educación XX1*, *21*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.16204

Hernández de Sampieri, R., Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Ho, L.-H., Sun, H. y Tsai, T.-H. (2019). Research on 3D Painting in Virtual Reality to Improve Students' Motivation of 3D Animation Learning. *Sustainability*, *11*(6), 1605. https://doi.org/10.3390/su11061605

Inman, C., Wright, V. y Hartman, J. (2010). Use of Second Life in K-12 and Higher Education: A Review of Research. *Journal of Interactive Online Learning*, *9*, 20.

Kawulich, B. B. y D'Alba, A. (2019). Teaching qualitative research methods with Second Life, a 3-dimensional online virtual environment. *Virtual Reality*, *23*(4), 375-384. https://doi.org/10.1007/s10055-018-0353-4

Kim, M. J. y Hall, C. M. (2019). A hedonic motivation model in virtual reality tourism: Comparing visitors and non-visitors. *Internatio-*

nal Journal of Information Management, *46*, 236-249. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.11.016

Kumar, S., Chhugani, J., Kim, C., Kim, D., Nguyen, A., Dubey, P., Bienia, C. y Kim, Y. (2008). Second Life and the New Generation of Virtual Worlds. *Computer*, *41*(9), 46-53. https://doi.org/10.1109/MC.2008.398

Lárez, B. M. (2010). Competencias digitales y videojuegos online. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, *19*, 1-11.

Lin, C.-L., Chen, S.-J. y Lin, R. (2020). Efficacy of Virtual Reality in Painting Art Exhibitions Appreciation. *Applied Sciences*, *10*(9), 3012. https://doi.org/10.3390/app10093012

López de Anda, M. M. (2016). *Estudio de prácticas de comunicación en Second Life* [Tesis doctoral, Universitat Oberta de Catalunya]. https://bit.ly/3dMK3ND

López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa: posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *8*(1), 10. https://bit.ly/3DVsoht

López, M. F. y Román, J. A. R. S. (2006). Uso de videojuegos en niños de 7 a 12 años: una aproximación mediante encuesta. *Icono 14*, *4*(1), 1-15.

Lorenzo Álvarez, R., Pavía Molina, J. y Sendra Portero, F. (2018). Posibilidades del entorno virtual tridimensional Second Life® para la formación en radiología. *Radiología*, *60*(4), 273-279. https://doi.org/10.1016/j.rx.2018.02.006

Lozano Abad, Y. C., Rosales Doria, A. M. y Giraldo Cardozo, J. C. (2018). Competencias del siglo XXI: ¿cómo desarrollarlas mediante el uso de videojuegos en un contexto multigrado? *Panorama*, *12*(23), 6-17. https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1191

Manzey, D., Luz, M., Mueller, S., Dietz, A., Meixensberger, J. y Strauss, G. (2011). Automation in Surgery: The Impact of Navigated-Control Assistance on Performance, Workload, Situation Awareness, and Acquisition of Surgical Skills. *Human Factors*, *53*(6), 584-599. https://doi.org/10.1177/0018720811426141

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, *8*(13), 277-299. https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928

Melús Palazón, E., Bartolomé Moreno, C., Palacín Arbués, J. C., Lafuente, A., García, I. G., Guillen, S., Esteban, A. B., Clemente, S., Marco,

Á. M., Gargallo, P. M., López, C. y Magallón Botaya, R. (2012). Experience with using second life for medical education in a family and community medicine education unit. *BMC Medical Education*, *12*(1), 30. https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-30

Pereira Henríquez, F. y Alonzo Zúñiga, T. (2017). Towards a conceptualization of videogames as electronic multimodal discourses. *Anagramas, Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, *15*(30), 51-64. http://dx.doi.org/10.22395/angr.v15n30a2

Pérez Latorre, Ó. (2010). *Análisis de la significación del videojuego: fundamentos teóricos del juego, el mundo narrativo y la enunciación interactiva como perspectivas de estudio del discurso* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. https://bit.ly/3SH4I4B

Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos: una revisión de los estudios más significativos. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (26), 55-67. https://bit.ly/3Ce13pj

Quinche, J. C. y González, F. L. (2011). Entornos virtuales 3D, alternativa pedagógica para el fomento del aprendizaje colaborativo y gestión del conocimiento en Uniminuto. *Formación Universitaria*, *4*(2), 45-54. https://doi.org/10.4067/S0718-50062011000200006

Ribeiro, A. V., Godoy, G. C., Neto, L. B. y de Souza-Filho, M. P. (2018). Holografía y realidad virtual en la enseñanza de nanotecnología: nuevos horizontes dirigidos a educación secundaria. *Momento, Revista de Física*, *56E*, 34-45.

Rivera Arteaga, E. y Torres Cosío, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(16), 267-288. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341

Rivera Arteaga, E., Torres Cosío, V., Rivera Arteaga, E. y Torres Cosío, V. (2018). Videojuegos y habilidades del pensamiento. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *8*(16), 267-288. https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.341

Romero, G. P. (2016). *Second Life: nuevos comportamientos artísticos a través de los espacios expositivos de la realidad virtual* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://bit.ly/3CevhZl

Rubio Tamayo, J. L. y Gértrudix Barrio, M. (2016). Realidad virtual (HMD) e interacción desde la perspectiva de la construcción narrativa y la comunicación: propuesta taxonómica. *Icono 14*, *14*(2), 1-24. https://doi.org/10.7195/ri14.v14i2.965

Sánchez Rivas, E., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2019). Gamification of Assessments in the Natural Sciences Subject in Primary Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *19*(1), 1. https://doi.org/10.12738/estp.2019.1.0296

Sandí Delgado, J. C., Sanz, C. V., Sandí Delgado, J. C. y Sanz, C. V. (2020). Juegos serios para potenciar la adquisición de competencias digitales en la formación del profesorado. *Revista Educación*, *44*(1), 471-489. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37228

Sanz, C. V., Zangara, M. A. y Gutiérrez, M. L. E. (2014). Posibilidades educativas de Second Life: experiencia docente de exploración en el metaverso. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, *13*, 27-35. https://doi.org/10.24215/18509959.0.p. 27-35

Sattar, M. U., Palaniappan, S., Lokman, A., Hassan, A., Shah, N. y Riaz, Z. (2019). Effects of Virtual Reality training on medical students' learning motivation and competency. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *35*(3). https://doi.org/10.12669/pjms.35.3.44

Schwaab, J., Kman, N., Nagel, R., Bahner, D., Martin, D. R., Khandelwal, S., Vozenilek, J., Danforth, D. R. y Nelson, R. (2011). Using Second Life Virtual Simulation Environment for Mock Oral Emergency Medicine Examination. *Academic Emergency Medicine*, *18*(5), 559-562. https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2011.01064.x

Soto, M. N. C., Navas Parejo, M. R. y Guerrero, A. J. M. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Alteridad, Revista de Educación*, *15*(1), 47-60.

Sousa Ferreira, R., Campanari Xavier, R. A., Rodrigues Ancioto, A. S., Sousa Ferreira, R., Campanari Xavier, R. A. y Rodrigues Ancioto, A. S. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova*, *19*(33), 223-241. https://doi.org/10.21830/19006586.728

Starks, K. (2014). Cognitive behavioral game design: A unified model for designing serious games. *Frontiers in Psychology*, *5*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00028

Stewart, S., Pope, D. y Duncan, D. (2009). Using Second Life to enhance ACCEL an online accelerated nursing BSN program. *Studies in Health Technology and Informatics*, *146*, 636-640. https://doi.org/10.3233/978-1-60750-024-7-636

Topalli, D., Eyüboğlu, B. G. y Cagiltay, N. E. (2019). Understanding the Effect of Handedness on Both-Handed Task Performance: An Experimental Study based on a Haptic-Controlled, Simulation-Based Surgical Skill Training Scenario. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *35*(6), 478-482. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1464283

Warburton, S. (2009). Second Life in Higher Education: Assessing the Potential for and the Barriers to Deploying Virtual Worlds in Learning and Teaching. *British Journal of Educational Technology*, *40*(3), 414-426. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x

Wiecha, J., Heyden, R., Sternthal, E. y Merialdi, M. (2010). Learning in a Virtual World: Experience With Using Second Life for Medical Education. *Journal of Medical Internet Research*, *12*(1), e1. https://doi.org/10.2196/jmir.1337

Educación en situaciones de privación de la libertad y proyectos de vida: las voces de los docentes

Education in Situations of Deprivation of Liberty and Life Projects: The Teachers' Voices

Juan Pablo Aires[1]
Brenda Marilao[2]
Bautista Klampachas[3]
María José Lopetegui[4]
Héctor Rausch[5]
Camila Sánchez[6]

1 Profesor de tercer ciclo de la EGB y de la educación polimodal en psicología del Instituto Superior Juan XXIII. Es licenciado en Psicología por la Universidad del Salvador, especialista en Psicoterapia Individual y Grupal por la Universidad de Maimónides y profesor universitario de Psicología en la Universidad de la Cuenca del Plata.

2 Cuenta con el profesorado en Educación Primaria (2013) por el Instituto Superior Juan XXIII, la licenciatura en Educación (2020) por la Universidad Salesiana Argentina (UNISAL) y el diploma superior en Evaluación Educativa por la FASTA.

3 Profesorado en Filosofía por el Instituto Superior Juan XXIII (mejor promedio cohorte 2014-2016) y actualmente está terminando el Ciclo de Complementación Curricular (tesina) de la Licenciatura en Filosofía por la Universidad Católica de la Plata. Es diplomado en Educación en Contextos de Vulnerabilidad Social por la Universidad Salesiana y la Universidad La Salle, así como investigador-colaborador del Proyecto de Investigación Educación en Contextos de Encierro, en la UNISAL.

4 Faltan datos

5 Doctorando en Educación (UNTREF-UNLA-UNSAM, cohorte 2016), máster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes, especialista y diplomado en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Licenciado en Ciencias de la Educación por la UCALP. Actualmente es profesor de Pedagogía en el Instituto Superior Juan XXIII.

6 Faltan datos

Resumen
El proyecto de investigación "Educación en situaciones de privación de libertad y proyectos de vida", de la Universidad Salesiana (Argentina) iniciado en 2018 tenía como objetivo indagar sobre las representaciones de los estudiantes con relación a los posibles cambios producidos en ellos desde su ingreso en una institución educativa, emplazada en la unidad penal nro. 4, en Bahía Blanca. En ese marco, fue posible construir una matriz condicional articuladora entre la categoría central de la investigación ("entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela") y sus dimensiones emergentes (Aires Cunha *et al.*, 2021). Para ahondar en la comprensión de los significados, el equipo se propuso investigar acerca de la manera en que los docentes se posicionan frente a la categoría central; a qué dimensiones de la experiencia educativa atribuyen el cambio en la forma de pensar, sentir y hacer de sus alumnos; y qué intencionalidades pedagógicas fundamentan sus prácticas. Con el fin de alcanzar dicho objetivo, y basándose en un paradigma de investigación cualitativo, diseñó y administró cinco entrevistas semidirigidas a docentes, que luego fueron codificadas siguiendo la teoría fundamentada en los datos de Strauss y Corbin (2002), dando lugar a la construcción de las siguientes categorías: papel transformador de los vínculos, didáctica y pedagogía en contextos de encierro, vulneración de derechos y su influencia en la enseñanza, y variables macrocontextuales que condicionan la actividad docente. En la presente ponencia se profundizará en la categoría del papel transformador de los vínculos y en la de pedagogía y didáctica para estudiantes-presos.

Palabras clave
Enseñanza, empatía, didáctica, pedagogía, contexto de privación de la libertad.

Abstract
The research project "Education in situations of deprivation of liberty and life projects", of the Salesian University (Argentina), started in 2018 and had as an objective to investigate the representations of the students in relation to the possible changes produced in them since their entry into an educational institution, CENS Nº 463 (former Middle School Nº 9) located inside Prison Unit Nº 4 in Villa Floresta, in the city of Bahia Blanca. In that context, it was possible to build a conditional articulating matrix between the central category of the investigation ("between the mark-of-jail and the mark-of-school") and their emerging dimensions (Aires Cunha et al., 2021). To delve into the understanding of the meanings around this particular context, the research team intended to investigate the way in which teachers position in relation to the central category; to which dimensions of the educational experience they attribute the change in the way of thinking, feeling and doing of their students; and what pedagogical intentions fundament their practices. With the goal of reaching such objective, and based in a qualitative investigation paradigm, the research team designed and managed five interviews directed to teachers, that were later coded following the established steps by Strauss and Corbin (2022) in their Grounded Theory, giving place to the construction of the following categories: the transformative role of the bonds, the didactics and the pedagogy in contexts of confinement, the breach of rights and their influence in teaching, and macro-contextual variables that condition the teaching activities. In this presentation we will, first of all, deepen in the transformative role of the bonds and the category of pedagogy and didactics for students-inmates.

Keywords
Teaching, Empathy, Didactics, Pedagogy, Contexts of Deprivation of Liberty.

Introducción

En escritos anteriores se han destacado cinco ejes en torno a la manera en que los docentes del CENS nro. 463 se posicionan

en relación a las vicisitudes que el sello-de-la cárcel y el sello-de-la-escuela imprimen en los estudiantes; a las dimensiones de la experiencia educativa a las que atribuyen los cambios en la formas de pensar, sentir y hacer de sus alumnos; y a las intencionalidades pedagógicas que fundamentan sus prácticas. Dichos ejes se denominaron: el papel transformador de los vínculos, la didáctica y pedagogía en contextos de encierro, la vulneración de derechos y su influencia en la enseñanza, y variables macrocontextuales que condicionan la actividad docente (Aires Cunha *et al*., 2021).

En esta ocasión, el equipo se propone profundizar el análisis de los dos primeros ejes a través de cuestionamientos y reflexiones teóricas que permitan problematizar algunos de los supuestos que se identificaron en las palabras de los y las docentes.

Metodología

Con el objetivo de comprender en profundidad de qué manera se posicionan los y las docentes en relación a las vicisitudes que el sello-de-la cárcel y el sello-de-la-escuela imprimen en los estudiantes, el equipo de investigación optó por un diseño metodológico sustentado en el paradigma cualitativo, dado que permite considerar el fenómeno humano en toda su complejidad y analizar las interacciones humanas desde una perspectiva sistémica (Marín Gallego, 2018).

Dentro de este paradigma, se consideró al enfoque metodológico interpretativo como el más adecuado para acercarse al objetivo, dado que busca lograr una comprensión de los significados propios de cada sujeto. El instrumento adoptado para lograr tal cometido es la entrevista, ya que permite aprender, según afirman Taylor y Bogdan (1992), "sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo" (pp. 114-115).

> Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que estos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. (Troncoso y Daniele, 2004)

Fueron tres los ejes que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas: relación entre experiencias educativas y cambios en los estudiantes, particularidades de la enseñanza en contextos de encierro y características de los docentes.

El marco teórico que sustenta este paradigma postula que:

> Toda labor de cultura es una interpretación. Se enfatiza la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares. Se considera que todos los procesos sociales poseen una naturaleza dinámica y simbólica, dándosele relevancia a la acción humana por encima del comportamiento. Los significados deben ser comprendidos mediante el análisis de las intenciones del sujeto, y también en relación al contexto en el cual se producen. (Coicaud, 2008)

Lo mencionado concuerda con el "Documento metodológico orientador para la investigación educativa" cuando define como fundamental en la investigación cualitativa en educación "la interpretación del sentido y los significados que los actores atribuyen a las prácticas educativas, en un contexto de interacción sujeto-sujeto, con un compromiso importante del investigador con la transformación y el desarrollo de la reflexividad" (INFOD, 2008).

Como la intención del equipo es generar teoría partiendo desde lo empírico, se consideró que el diseño metodológico que mejor se adecúa a dicho objetivo es la "teoría fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Strauss y Corbin (2002):

> Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. (pp. 21-22)

Análisis

El vínculo empático como catalizador del cambio

La totalidad de profesores participantes resalta el papel transformador de vínculos construidos sobre la base de ciertas cualidades: empatía, límites, presencia, otorgamiento de premios y reconocimientos, "no ser gorra" y "puerta a la calle".

Como hemos mencionado en otra ocasión (Aires Cunha *et al.*, 2021), los y las docentes ubican a la empatía como cualidad clave para enseñar en contextos de encierro. Según sus palabras, la misma incluye el estar disponible para la escucha y no juzgar o etiquetar e implica ponerse en el lugar del otro y captar el mundo desde su perspectiva. En sus palabras:

> Te permite, si vos entendés y sabés donde estás y sabes cómo es la vida normal, desde todo punto de vista, desde la higiene, desde el lugar donde ellos habitualmente duermen, comen, realizan todas sus tareas. Y si vos no tenés idea de cómo es, bueno, podés llegar a tener algún problema o a juzgar. (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro)

Esta cualidad les permitiría percatarse de la transitoriedad de la situación que atraviesan los estudiantes y no cristalizar su identidad en torno a un delito: "Darse cuenta que la persona no 'es así', no verlo 'como un delincuente', sino 'como una persona normal'".

¿El vínculo empático como catalizador del cambio?

Pichón-Rivière (1997) plantea al vínculo como "una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto (que es otro sujeto), su interacción y momentos de comunicación y aprendizaje" (p. 7), en el que siempre hay un gran tercero, la cultura, que es el código común de los que interactúan. Los y las docentes entrevistados resaltaron que en esa estructura compleja de interacción, comunicación y aprendizaje que se construye entre los habitantes del aula, se hallarían presentes ciertas cualidades catalizadoras de cambios subjetivos en los estudiantes, entre las que desearíamos destacar una de ellas: la empatía.

Todos mencionaron la palabra "empatía" en sus entrevistas, algunos haciendo referencia a la necesidad de "no juzgar ni acusar", a "darse el tiempo para escuchar", a "explicar las veces que sea necesario", a "entender las realidades", a "ser un poco neutral con las causas", a "ponerse en el lugar del otro"; aunque en los discursos también se refieren situaciones en las cuales esa empatía bien podría no ser tal, es decir, se desplazaría su sentido hasta quedar completamente opacada al aludir a ciertos núcleos temáticos del trabajo pedagógico en contextos de encierro:

> Primero uno se tiene que abstraer, si vos no te abstraes de que ellos cometieron un delito estás complicada, porque si no, no podés establecer una relación docente-alumno y uno tiene que tratar de establecer esa relación lo mejor posible. (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro)

Nos proponemos reflexionar sobre los umbrales semióticos que se ponen en juego en relación a la construcción subjetiva del estudiante-preso entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela, y las vicisitudes que la empatía asume en sus coordenadas. Al aproximarnos al campo de estudio de la "empatía", notamos la enorme cantidad de definiciones que existen en torno a ella. Altuna (2017),

cita algunas de las más significativas en el campo de la psicología contemporánea:

> La empatía implica compartir la emoción percibida en otro, "sentir con" otro. Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a unas claves perceptivas externas, indicadoras del estado afectivo de otro (por ejemplo, las expresiones faciales de una persona), o como resultado de la inferencia del estado emocional en base a claves indirectas (por ejemplo, la naturaleza de la situación del otro). Así, definimos la empatía como una respuesta emocional que brota del estado emocional de otro y que es congruente con ese estado emocional del otro (Eisenberg/Strayer, 1992, p. 15). (p. 248)

La empatía es nuestra capacidad de identificar lo que otra persona piensa o siente y responder ante sus pensamientos y sentimientos con una emoción adecuada (Baron-Cohen, 2012, p. 28).

Para que la reacción sea empática se requiere esencialmente la participación de unos procesos psicológicos que hagan que los sentimientos de una persona sean más congruentes con la situación de otra que con la suya propia (Hoffman, 2002, p. 35).

Lo que la autora destaca de esas definiciones es que todas ellas implican tanto una dimensión afectiva como una dimensión cognitiva, en las que no solamente se expresa el conocimiento del estado interno de otra persona, sino también el sentir una emoción acorde a ese conocimiento: "No se trata solo de una habilidad para saber lo que está pensando y sintiendo una persona [...], sino de compartir en algún grado su sentimiento" (Altuna, 2017, p. 249).

Algo importante a destacar en relación a la empatía, es que "está expuesta a todo tipo de sesgos, que no 'funciona' siempre ni con cualquier individuo y que hay varios factores que pueden alterarla" (Altuna, 2017, p. 253), como por ejemplo el *sesgo de inmediatez*, según el cual nos conmueven sobre todo los acontecimientos

que suponen visibilidad, proximidad o incluso espectacularidad, o el *sesgo por familiaridad* o *por semejanza*, que favorece la empatía hacia los miembros del propio grupo en detrimento de los lejanos o desconocidos. ¿Se manifiesta la empatía en las y los docentes entrevistados en el sentido del concepto que propone Altuna?, ¿cómo?, ¿encontramos indicios tanto de la dimensión afectiva como de la cognitiva?, ¿cuáles son sus límites?

A lo largo de las entrevistas notamos una serie de desplazamientos en los sentidos de la empatía: no como contradicciones, sino como paradojas y aporías que serían constitutivas de las dinámicas del encierro y que merecerían ser destacadas en su potencialidad como posibilitadoras de nuevos escenarios. Esos desplazamientos se hacen patentes en frases como las siguientes, que por un lado enfatizan:

- La necesidad de "ponerse en el lugar del otro y pensar que ellos con la educación que nosotros le estamos dando pueden mejorar" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro).
- Que "para entenderlo tenemos que hablar con esa persona y darnos el tiempo para conocerlos antes de juzgar" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro).
- Que "tener empatía es no juzgarlos ni acusarlos, darse el tiempo para escucharlos y darse cuenta que la persona no 'es así'" (Docente nro. 3, 7 años de antigüedad en contexto de encierro).

Y por otro lado mencionan que:

- "Uno se tiene que abstraer. Si vos no te abstraes de que ellos cometieron un delito estás complicada" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro).

- "Que vos no lo veas como un delincuente, que lo veas y lo trates como una persona normal" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro).
- "A veces me sorprendo, porque no me puedo poner a pensar que esa persona hizo eso" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro).
- "Puede ser que haya algo *genético*, pero también tuvo un entorno que no tuvimos" (Docente nro. 3, 7 años de antigüedad en contexto de encierro).
- "En función de la experiencia que va teniendo uno, se va armando de armaduras" (Docente nro. 5, 6 años de antigüedad en contexto de encierro).

Notamos en esas palabras la existencia de unos entre-lugares en los que las concepciones docentes sobre las posibilidades de cambio y modificaciones en los estudiantes colapsarían frente a férreas ideas sostenidas desde lo identitario más profundo, en donde se ponen en juego las ideas de "normalidad", "genética" y la necesidad de estar a la defensiva: "Yo creo que una de las cosas principales es que el docente no se deje pasar [por arriba] porque donde ven que la persona es débil pueden llegar a atacar" (Docente nro. 3, 7 años de antigüedad en contexto de encierro).

Frente a esto nos preguntamos: ¿en qué momento la concepción del otro como alguien educable y con posibilidades de cambio vira hasta ser percibido como un sujeto determinado por los disciplinamientos individuales y colectivos?, ¿subyace a esta idea el mandato que conjuga el disciplinamiento y la inclusión?, ¿hasta qué punto las características que se mencionan como conocimiento empático del otro ("cómo es la vida normal, desde todo punto de vista, desde la higiene, desde el lugar donde ellos habitualmente duermen, comen, realizan todas sus tareas") no serían una ilusión que destaca únicamente la apariencia más externa, mientras que se soslayan las comprensiones más profundas relacionadas con la vida

interna de los estudiantes hasta el punto de convertirlos en una alteridad de “afuera”? En palabras de Skliar (2002): “La diversidad es pura exterioridad; y otra vez la mismidad es pura interioridad” (p. 108). En esta imagen de “persona normal”, “el otro de la oposición binaria, entonces, no existe fuera del primer término sino dentro de él, como una imagen velada, como su expresión negativa, como necesitada de corrección normalizadora” (p. 95).

García Baró (1999), a partir de un estudio sobre la obra de Edith Stein, expresa que el acto de empatía se da a partir de tres componentes: representación, inmersión y conciencia de síntesis, dentro de los cuales queremos destacar el segundo. El mismo refiere a que en la empatía uno se sumerge en la vivencia del otro, admitiendo que en este acto se presentan amplísimos márgenes de variación (en intensidad de la emoción, en su objeto). En este sentido, nos cuestionamos acerca de las posibilidades reales del acto empático, cuando las vivencias del docente y las del estudiante que asiste a la escuela en contexto de encierro son tan disímiles, ya que estos últimos están marcados, en su pasado, por una vida atravesada por la vulnerabilidad en múltiples aspectos (económicos, sociales, culturales, políticos, educativos, etc.) y en el presente, por el sello-de-la-cárcel (Aires Cunha *et al*., 2020). Entonces, ¿es posible la construcción de imágenes positivas acerca de las identidades que habitan los espacios en contextos de encierro, viendo al rostro del otro como una señal para actuar éticamente desde el acto educativo? Consideramos que no hay relación con el otro si su rostro es ignorado, si su historia no es considerada, y por ello, nos cuesta pensar en la construcción de un vínculo pedagógico positivo que construya textos afirmativos e imágenes positivas acerca de la propia cultura, haciendo abstracción de las historias de vida de quienes habitan esos espacios.

Entonces, recuperando estas tensiones es que nos preguntamos hasta qué punto es posible sostener una relación completamente empática frente a un semejante. Lévinas (1993) lo plantea

así: "La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar [...]. La relación con otro es una relación con un misterio" (p. 130). ¿Podemos permitirnos poseer narrativas completamente diferentes y aun así sostener una relación en la que sea posible un "encuentro subjetivante",[7] a pesar que las historias de una relación empática con el otro sean imposibles o irreconciliables?

Como menciona Lévinas, la relación con el otro es una relación con un misterio: en el acto empático, el otro no se agota, siempre queda un resto por develarse que hace imposible que el acto de ponerse en el lugar del otro sea completo. Y es frente a esto que el autor propone caracterizar la relación educativa como una relación de alteridad, hospitalaria, de acogida: la ética de la acción educativa se funda en dos pilares que son su condición de posibilidad: la responsabilidad y hospitalidad. Como mencionan Bárcena y Mèlich (2002): "El rostro del otro convierte a la acción educativa en una *recepción*, en la respuesta a una llamada que precede al sujeto" (p. 138). Es en este sentido que la ética comienza como una respuesta a la demanda del otro: como responsabilidad para con el otro. Los mismos autores afirman que "la subjetividad humana se constituye en la escucha atenta y en la respuesta atenta de la 'palabra del otro' (rostro), una respuesta a su apelación y demanda" (p. 140). Y es desde aquí que se trata de transmitir una ética de la atención:

> Un educador se hace responsable no por lo que provoca -intencional o no intencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en

7 Concepto de Herrera y Frejtman (2010) con el que aluden a "la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado particular" (p. 16).

> mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado. (p. 146)

La didáctica y la pedagogía en el contexto de encierro

En la escucha de la voz de los y las docentes que trabajan en contexto de encierro podríamos acordar que hay una gran insistencia en que es un trabajo pedagógico y didáctico *particular*. Si bien a primera vista podríamos estar de acuerdo con esas representaciones no queremos dejar de establecer puntos de reflexión, a fin de evitar que "algunas focalizaciones" se transformen en inequidades o acentúen, aun involuntariamente, mayores desigualdades a las existentes. Para este abordaje, en primer lugar, estableceremos qué comprende la didáctica como disciplina y en segundo lugar, ahondaremos en la didáctica específica.

El campo de la didáctica o la teoría sobre la enseñanza, ha sido debatido y definido por diversos autores en nuestro país. Desde este trabajo tomaremos la perspectiva de Alicia Camilloni en *El saber didáctico* (2008), donde afirma:

> La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vista a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. (p. 22)

En este sentido es que podemos sostener que la didáctica es un campo de reflexión y práctica, que es construida por agentes de la educación en un contexto específico. Esta idea refuerza las palabras de los y las docentes entrevistados, quienes en algún momento hablan de ciertas *condiciones particulares* respecto de su quehacer, su personalidad, modos de pensar, sobre las condiciones materiales de los estudiantes, los procesos de aprendizaje, de los modos en que

se establecen los vínculos, sobre el espacio donde se llevan a cabo las clases y su ambiente.

Aun cuando la *particularidad* de la enseñanza y el aprendizaje puede comprenderse en todas las instituciones educativas, nos resulta importante continuar indagando en las concepciones docentes que los motivan a resaltarla. Es por esto que avanzamos en la revisión teórica sobre la didáctica específica, continuando con las reflexiones de Camilloni (2008), para quien la didáctica "es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social" (p. 22). Entendida así, nos detendremos en la idea de toma de posición.

Como resalta una de las entrevistadas:

> Es un lugar particular que creo que la persona que va a dar clase ahí tiene que tener también las condiciones necesarias o por lo menos la forma de pensar particular para ese lugar, no es un lugar para todo el mundo. (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro)

Podemos inferir que está hablando de una *toma de posición particular*, tal vez en términos pedagógicos, de concepción de la educación, que traerá aparejados especiales modos de diseñar las situaciones de enseñanza. ¿Cuál es esa posición pedagógica que lleva a tomar decisiones didácticas particulares? Siguiendo a Camilloni (2008), podemos reconocer la didáctica específica según el tipo de institución. La escuela emplazada en el penal podría no ser como cualquier otra, justamente por ser una institución dentro de otra:

> La cárcel, como ámbito de punición, jurídico, social y cultural absorbente y total de la privación de la libertad ambulatoria, suele convertirse en un ámbito tendiente a generar continuas violaciones a los DDHH [...] que sumado a la situación de vulnerabilidad en la que han vivido las personas encarceladas y la profundización de esta situación por el impacto del encierro, hace a la cárcel un

contexto singular y específico, sobre todo, a la hora de pensar y ejecutar políticas educativas. (Scarfó *et al.*, 2013, p. 76)

Comprendiendo este contexto, cabe la posibilidad de pensar en la *particularidad* de la posición desde la cual se toman las decisiones didácticas en el aula. Al respecto, podemos reconocer en las palabras de los y las docentes dos dimensiones: una respecto a la forma de concebir a los estudiantes y otra sobre la complejidad de las condiciones que los atraviesan.

Para la primera, podemos citar: "La relación docente-alumno sin ningún tipo de prejuicio porque si no, no podés establecer una buena relación docente-alumno, eso es fundamental" (Docente nro. 2, 15 años de antigüedad en contexto de encierro). Y otros docentes hicieron referencia a esta misma idea. Los prejuicios de los que habla la profesora podemos asociarlos a las rutinas-de-las-rejas, concepto que integra y sintetiza el conjunto de prácticas específicas generadoras de efectos concretos (sello-de-la-cárcel) no tendientes a la liberación ni emancipación en los estudiantes del CENS 463 (Aires Cunha *et al.*, 2021). De este modo, podemos comprender que sería necesario que quienes asumen el rol docente en la escuela de la cárcel necesitan de una visión *particular* respecto de las personas que están allí, realizando revisiones de sus miradas para poder reconocer al estudiante que hay "detrás" del preso y que aquella caracterización sea la primera al momento de entablar el vínculo. Este "esfuerzo" por reconocer al estudiante frente al preso *es particular*, ya que en otras instituciones escolares fuera de la cárcel el alumnado está allí sin la condición de presos.

Para la segunda dimensión podemos citar a otra de las docentes: "El docente sabe que tiene que darles espacio para explicar las veces que sea necesario, porque les puede costar más que a nosotros, porque son personas que hace mucho no estudian o porque están en una celda intentando estudiar" (Docente nro. 3, 7 años de antigüedad en contexto de encierro). La profesora reconoce que

la *particularidad* del espacio donde viven y la trayectoria educativa influyen en su modo de enseñar.

De esta didáctica específica según el tipo de institución se deriva la didáctica específica según las características de los sujetos (Camilloni, 2008, p. 24). La elección de asistir a la escuela de la cárcel, deviene de una situación previa que es la privación de la libertad, pero también involucra una trayectoria educativa discontinua. Entonces se caracterizan como presos y expulsados/excluidos de la escuela común. Ambas características influyen en las decisiones didácticas de los y las docentes. ¿Tal vez la particularidad está en la toma de posición? Si es así, ¿cuál es la posición pedagógica y social desde la cual enseñan?, ¿cómo se desarrolla esta construcción desde la práctica cotidiana?

Para problematizar estos interrogantes apelamos a lo que Violeta Núñez (2007) llama pedagogía social en tanto disciplina pedagógica desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. La exclusión podría pensarse —en términos de la autora— como una construcción social que reúne tres tipos de prácticas: la eliminación del diferente, el encierro y/o la deportación, y dotar a ciertas poblaciones de un estatus especial que les permita coexistir con la sociedad pero que les priva de los derechos de participación, en actividades sociales, culturales y económicas.

Quizá debamos regresar al concepto de educación en cuanto no homologable al de aprendizaje. La educación necesita de los aprendizajes (función instructiva) aunque no puede confundirse con ella porque “el acto educativo reenvía a lo porvenir” y es aquí donde aparece esta fuerte función de la educación como antidestino:

> Intentar que la materia sea un espacio para que ellos puedan contar su historia, para que puedan dar cuenta de quiénes son, de cómo han llegado ahí, de qué esperan para el futuro. La escuela

> me parece que en el contexto tiene como esa particularidad, que tiene… lo mismo que la escuela afuera del contexto, en realidad, que tiene que ser un espacio para que tejan un proyecto de vida, para que puedan armarlo. (Docente nro. 5, 6 años de antigüedad en contexto de encierro)

Si bien no aparecen, entre los docentes, producciones recurrentes de este estilo, creemos que esta se asemeja bastante a la "posición pedagógica" descrita más arriba. La educación garantiza, en alguna medida, las condiciones para que desde los saberes áulicos se "armen" los proyectos de vida.

Aportes y conclusiones

Este análisis sobre los umbrales semióticos que se ponen en juego en relación a la construcción subjetiva del estudiante-preso entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela, y las variantes que la empatía asume en sus coordenadas, nos advierte sobre los condicionamientos que se pueden presentar en el vínculo pedagógico y que afectan la práctica pedagógica. Consideramos como un aporte la problematización de estos supuestos mencionados en el desarrollo del trabajo en torno al concepto de empatía: el vínculo pedagógico es una construcción situacional en la cual el encuentro de las realidades de los actores intervinientes trasciende las limitaciones expresadas en las representaciones de los y las docentes. Es necesario identificar los supuestos sobre los cuales se construye el concepto de empatía al que hacen referencia los docentes, y que podrían sesgar la mirada sobre el sujeto educativo: un sujeto que no es ni estudiante ni preso, sino un estudiante-preso.

En relación a la categoría de pedagogía y didáctica para estudiantes-presos, notamos una gran insistencia en las voces de los y las docentes, en que su trabajo dentro del aula es particular. Al respecto, consideramos que dicha particularidad reside en la posición pedagógica que enmarca la didáctica específica de la institución y

los sujetos. Como se desprende del análisis realizado *ut supra*, es desde la posición pedagógica asumida, que los y las docentes podrían propiciar en los espacios curriculares temas vinculados a la construcción de un futuro alternativo y, en alguna medida, "luchar contra destinos fijados de antemano".

Referencias bibliográficas

Aires Cunha, J. P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Pires, R. y Rausch, H. D. (2020). El sello: educación en contextos de encierro y construcción de subjetividad. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3), 148-164. https://bit.ly/3CbVqrR

Aires Cunha, J., Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M., Rausch, H. y Sánchez, C. (2021, 13 de abril). Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la unidad penal N° 4 de Bahía Blanca: entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela. *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, *2*(31), 247-262. https://bit.ly/3BPkIuu

Altuna, B. (2017). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, *43*(2), 245-262. https://doi.org/10.5209/RESF.62029

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2002). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Camilloni, A. (comp.). (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

Coicaud, S. (2008). *La investigación cualitativa en las ciencias sociales: teoría y metodología de la investigación educativa*. CEA; PROED.

García Baró, M. (1999). *Vida y mundo: la práctica de la fenomenología*. Trotta.

INFOD. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el Otro*. Paidós.

Marín Gallego, J. D. (2018). *Investigar en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Magisterio.

Núñez, V. (2007, abril). *Pedagogía social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona. https://bit.ly/3ykBBfN

Pichón-Rivière, E. (1997). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.

Scarfó, F., Lalli, F. y Montserrat, I. (2013) Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, *38*(1), 71-92. https://bit.ly/3LMwPwO

Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O… ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, *23*(79), 85-123.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Troncoso, E. y Daniele, E. (2004). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Universidad Nacional del Comahue; Consejo Provincial de Educación de Neuquén. https://bit.ly/3CeyLek

Acompañamiento en la educación superior salesiana: el caso de la Universidad Don Bosco de El Salvador

Accompaniment in Salesian Higher Education: The case of Don Bosco University of El Salvador

Mónica Margarita Lazo Alfaro[1]

Resumen

Se pretende reflexionar la experiencia de acompañamiento de la Universidad Don Bosco (UDB) en los últimos veinte años, la cual fue clave en la permanencia estudiantil durante la pandemia. Se dejarán planteadas interrogantes y cuestionaremos las formas de acompañar en un contexto educativo que cambio súbitamente de presencial a virtual, que nos obliga a repensar nuestra estrategia/enfoque pedagógico a corto y mediano plazo, pues esta se vaticina como semipresencial hasta nuevo aviso. El cierre de centros educativos provocado por el COVID-19 obligó a diseñar estrategias de formación con restricciones de movilidad y distanciamiento social, esencialmente desarrollados de forma virtual. Tras la disruptiva experiencia en el desarrollo de los cursos, el impacto del acompañamiento impromptu realizado por muchos de los docentes identificados con el carisma salesiano junto con distintos programas permitió continuar brindando la educación integral característica de la UDB. La universidad siempre ha querido ser una opción educativa innovadora, de calidad, humana y de inspiración cristiana. El compromiso de la comunidad educativa en el acompañamiento adecuado por las tecnologías de la información permitió continuar ocupándose de las necesidades de los jóvenes. La crisis generada por la pandemia permitió explotar posibilidades anteriormente apenas exploradas y con la experiencia ganada se anuncia un “modelo híbrido” de hacer educación en el futuro. Es importante analizar e identificar cuáles prácticas propiciadas por esta coyuntura podrían quedarse y que desde nuestra tradición de acompañamiento presencial es posible y deseable perpetuar o adaptar para un nuevo modelo de acompañamiento.

---

1 Doctora en Educación por la Universidad de Costa Rica y posee formación en psicología y dirección de empresas por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA de El Salvador). Es docente y colaboradora en temas psicopedagógicos en la Universidad Don Bosco de El Salvador, también es desarrolladora de contenidos para UDB-virtual y tutora virtual de cursos de grado y de formación de tutores a nivel de posgrados. Su línea de investigación se relaciona con estrategias de aprendizaje en la virtualidad, inclusión educativa y perfiles psicopedagógicos de estudiantes y docentes en la universidad.

Palabras clave
Ayuda educativa, programas de educación, tutoría.

Abstract
It is intended to reflect on the experience of accompaniment of the Universidad Don Bosco (UDB) of the last 20 years, which was the key to achieve students' continuity during the pandemic. The reflection intends to raise questions about the ways of accompaniment in an educational context that suddenly changed from face-to-face to virtual, and which in the short and medium term is predicted as blended. The closure of educational centers caused by COVID-19 forced the design of training strategies with mobility restrictions and social distancing essentially developed virtually. After the disruptive experience in the development of the courses, the impact of the impromptu accompaniment carried out by many of the teachers identified with the Salesian Charisma together with different programs allowed to continue providing the integral education particular of the UDB, which has always wanted to be an innovative quality educational option of Christian inspiration. The commitment of the educational community in the adequate accompaniment through the information technologies allowed to continue taking care of the needs of the young people. The crisis generated by the pandemic made it possible to exploit previously barely explored possibilities, and with the experience gained, a hybrid model is announced for the immediate future of doing education. This consideration will analyze and identify which practices brought about by the crisis are here to stay and what from our tradition of face-to-face accompaniment is possible to perpetuate or adapt for a new accompaniment model.

Keywords
Educational Assistance, Educational Programs, Tutoring.

Introducción

La existencia de servicios estudiantiles es uno de los indicadores de calidad en la educación superior de El Salvador. Dichos servicios podrían definirse como acciones que pretenden solventar necesidades para el buen desarrollo académico del estudiante. La UDB, en congruencia con este indicador de calidad, ha desarrollado un sistema, el cual más que brindar servicios estudiantiles, procura proveer de acompañamiento educativo. Dicho acompañamiento puede ser entendido como una serie de acciones realizadas para canalizar el desarrollo del potencial de crecimiento humano que poseen sus estudiantes.

Los esfuerzos por brindar acompañamiento a los estudiantes universitarios han sido objeto de ocupación en algunos países de la región latinoamericana. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de

Chile ha creado estrategias de acompañamiento con el objetivo de mejorar los índices de retención y evitar la deserción en las universidades (Armijo *et al.*, 2019). De igual forma, Sastre y Montenegro (2020) dan cuenta de cómo el Ministerio de Educación de Colombia ha realizado una propuesta al respecto. Sin embargo, para el caso de El Salvador este tipo de iniciativa no proviene del ente rector de la educación nacional, sino más bien son iniciativas aisladas de las cuales se conoce muy poco. Es justamente por esta razón que la UDB deriva como una de sus principales ventajas comparativas los programas de acompañamiento estudiantil.

Esta manera de abordar el acompañamiento estudiantil de la UDB es el resultado directo del hecho de ser una universidad salesiana. El acompañamiento educativo en las universidades salesianas pretende ir más allá de la retención de estudiantes o ser un soporte en búsqueda de la calidad de la educación que se ofrece; aunque no excluye dichos aspectos, el acompañamiento que brindan tiene como finalidad fortalecer las competencias del adulto joven para enfrentarse al mundo como profesional, se basa en lo que el Sistema Preventivo pretende lograr: “Ofrecer al joven la posibilidad de desarrollar todo lo que es y todo lo que tiene” (Vecchi, 2000, p. 150). La forma en que se desarrolla el acompañamiento es a través del ambiente, a través de la presencia y se da en las relaciones, las cuales en cada encuentro, educan por que se busca favorecer que el estudiante saque lo mejor de sí, para lo cual se utilizan distintas estrategias que se concretizan en programas y servicios.

En la UDB, el acompañamiento en líneas generales atiende necesidades de los estudiantes, que previamente la universidad ha caracterizado a través de sus perfiles de ingreso, que constituyen un recurso indispensable e invaluable para la orientación vocacional y profesional. Entre otras cosas, a través del acompañamiento se brinda asesoría académica, orientación laboral y/o la orientación para la continuidad educativa. Lo anterior se realiza considerando las nece-

sidades de los estudiantes y utilizando estrategias que le permitan el autoconocimiento, fortalecer su autoconcepto para el afrontamiento de problemáticas personales, académicas, sociales y profesionales y creando acciones para impulsarlos desde sus particularidades. Es por ello que, se cuenta con programas que van desde becas sociales para estudiantes de escasos recursos, pasando por la internacionalización de planes de estudios hasta la inserción laboral.

El desarrollo de los programas se basa en los principios educativos heredados de Don Bosco. ¿Es posible homologar en la universidad actual la forma de hacer educación que Don Bosco desarrolló con sus jóvenes?, la respuesta es sí. ¿Cómo? el padre Ángel Fernández, actual rector mayor, señala que lo hacemos desde nuestra identidad (IUS, 2022). El padre señala que nuestra identidad se hace evidente en los principios que rigen nuestro actuar, entre los que se pueden destacar el respeto a la persona, el trato justo, la honestidad, el énfasis cristiano en velar por los más necesitados, la cercanía y el espíritu de familia (IUS, 2022).

Don Bosco reaccionó a la Revolución Industrial mediante un acercamiento de los jóvenes al trabajo. En la actualidad, en una era de "revolución tecnológica", ¿qué les estamos brindando a nuestros estudiantes para adaptarse y transformar su realidad?, ¿nos invade la añoranza de la presencialidad o hemos sacado todo el provecho al potencial de las herramientas virtuales para generar presencia? Se hace necesario movernos a través de los diferentes medios de comunicación, convertirlos en un medio que garantice la interacción que de vida el Sistema Preventivo en la actualidad.

Desarrollo y comunicación de nuestra experiencia

La UDB cuenta con 38 años de existencia. Desde su fundación, ha creado un estilo de hacer educación congruente con los principios heredados por Don Bosco, con el respaldo de la Congre-

gación Salesiana. Es desde su particularidad que la UDB desarrolla una construcción humana en la interacción con una educación basada en principios, que amalgaman ciencia y Evangelio. Es un proyecto educativo pastoral que se ha fortalecido a través de los años.

La UDB ha hecho una opción por los jóvenes más pobres, brindando una educación de calidad. Esto se evidencia a través de sus múltiples esfuerzos por llegar a esta población, entre ellos podemos mencionar su ubicación geográfica, pues se encuentra ubicada en una zona socialmente discriminada; su oferta formativa, la cual en buena medida es única y moderna en el país debido a que la educación superior en El Salvador es primordialmente privada en un entorno comercial muy competitivo que limita las posibilidades de innovación y cooperación; su búsqueda permanente de soportes financieros, ya que no posee apoyo estatal y sus mecenazgos son específicos, cayendo en una mayor dependencia de los ingresos generados a través de su matrícula y de los apoyos estratégicos que tengan a bien apoyar su causa.

La matrícula de la UDB históricamente se ha mantenido al alza. A manera de ejemplo, para 2018 se contaba con una inscripción de 9661 estudiantes, en 2019 fueron 9889, en 2020 fueron 10 747 y en 2021 fue casi la misma cantidad, aunque hubo una reducción mínima respecto a 2020 de 60 estudiantes. Se puede decir que la tendencia en la matrícula y la continuidad o permanencia de los estudiantes no se vio sustancialmente afectada a raíz de la pandemia. Para 2022, la UDB cuenta con 10 883 estudiantes inscritos, lo cual equivale a un incremento de 196 estudiantes con respecto a 2021. Este comportamiento parece inesperado, pues los recursos para la continuidad no eran los mejores. Entonces, ¿qué permitió la continuidad? Aunque no tenemos una respuesta simple, se puede realizar una aproximación a la explicación de dicho comportamiento a través de las opciones y acciones estratégicas en la forma de educar, en especial, los programas de acompañamiento que resumimos en este trabajo.

Cabe aclarar que no se realizará una lista y presentación de las distintas iniciativas, más bien se agruparan en tres momentos, que responden a la necesidad de brindar atención integral al joven-adulto universitario a lo largo de su vinculación con la universidad. El primer momento es su ingreso a la universidad, que demanda adaptación. El segundo momento es la vida estudiantil a lo largo del desarrollo del plan de estudios. El tercer momento es el cercano a lograr la condición de egresados y cuando se convierten en graduados.

Primer momento: ingreso a la universidad

El ingreso demanda conocer a los estudiantes y que los estudiantes conozcan la universidad. El sentirse bienvenido contribuye a ser parte de una comunidad educativa y experimentar un sentido de familia. Es por ello que, desde la Unidad de Nuevo Ingreso, se realizan actividades como visitas a centros de educación media en donde, además de presentarnos y hacer una base de datos caracterizando a los estudiantes que tienen interés en estudiar en la universidad, se ofrece la posibilidad de realizar orientación vocacional. Esta se hace en alianza con la institución de procedencia, es decir, se crea sinergia entre la UDB y algunas instituciones de educación media de donde provienen nuestros estudiantes, privilegiando para dicho servicio las instituciones de educación media salesianas, que desde los departamentos de psicología o de orientación se coordinan con la unidad de nuevo ingreso y el departamento de atención psicopedagógica.

Tras realizar los trámites de ingreso, en donde se brinda asesoría a cada uno desde la facultad y escuela de la que formará parte, se inicia el Curso de Inducción a la Vida Universitaria. Este curso implica al estudiante con diferentes servicios a los que podrá acceder a lo largo de sus estudios a través de distintas actividades. Durante el curso, también se realiza el perfil psicopedagógico, el cual permite

a los estudiantes conocerse, ya que les brinda información sobre sus aptitudes, intereses vocacionales, hábitos de estudio y carácter.

Segundo momento: vida a lo largo del desarrollo del plan de estudios

En este segundo momento, los estudiantes pueden acceder a una diversidad de programas y/o servicios destinados a la atención de diversas necesidades. Todos ellos buscan brindarles herramientas para reconfigurarse para la vida. Se modelan y se moldean valores. Este es un período medular en el acompañamiento, en donde a partir del desarrollo del currículo, actividades extraacadémicas y diversos apoyos, el estudiante experimenta confianza, aprende a tomar decisiones y asume compromiso frente a él mismo y su comunidad. A continuación, se comentan cada una de estas estrategias:

- *El desarrollo del currículo*: la UDB ha realizado una opción por desarrollar el currículo basado en el enfoque por competencias. Esta decisión incide directamente en la filosofía de acompañamiento que se busca ofrecer por tres razones principales. Primeramente, a través del enfoque por competencias se desarrollan estrategias y técnicas que promuevan en el estudiante el aprendizaje autónomo, pues esto los prepara a responder ante los desafíos que conlleva la experiencia de trabajo que está en constante renovación. Asimismo, la evaluación por competencias demanda presentar evidencias que lleven a la reflexión, tanto a la institución como al estudiante, sobre la efectividad del proceso formativo. Además, este enfoque favorece una educación más centrada en el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones.
- *Actividades extraacadémicas*: se ofrecen distintos programas de extensión que son opciones a las cuales los estudiantes acceden por libre elección o por invitación directa, con el fin de obtener un beneficio o crecimiento para su vida personal

y profesional. Los programas ofrecen alternativas para un mejor conocimiento de sí mismo y del entorno, favorecen al pensamiento crítico y aunado al desarrollo del currículo promueven la toma de decisiones responsable. Aunque no se pudieron ejecutar plenamente durante la pandemia, siempre mantuvieron un atractivo para la población estudiantil que se atendió y continuaron fortaleciéndose en medios virtuales.

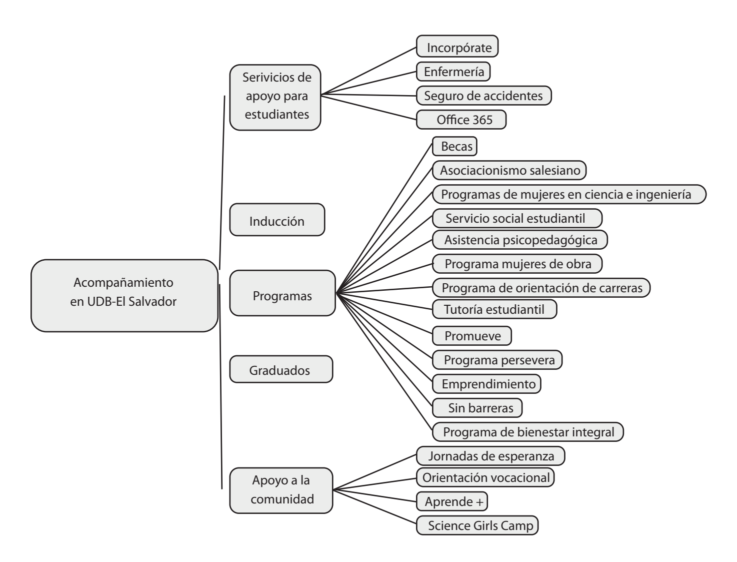
- *Apoyos o servicios*: los apoyos que se ofrecen van desde los que benefician a la población estudiantil (becas, formación en habilidades para la vida, etc.), hasta los que benefician a población externa a la universidad (donación de sangre, programas formativos, voluntariados, entre otros). Estos últimos modelan y moldean a los estudiantes para el compromiso con la transformación de su entorno.

Tercer momento: finalización de la formación y vida después de la universidad

Hacia el final de la formación, el estudiante a través de requisitos tales como el servicio social, prácticas profesionales, pasantías en empresas que son procesos que los vinculan con el mundo laboral asistidos por personal de la universidad, tienen la oportunidad de entrenarse y generar confianza de cara a su salida de la universidad. Otro proceso que se tiene presente y que aún no es parte de la realidad salvadoreña, es la continuidad de nuestros estudiantes en los posgrados. Así, la UDB ya ofrece varios programas de estudios que permiten a un estudiante formarse desde el grado académico mínimo (técnico), pasando por una licenciatura o ingeniería hasta culminar con una maestría. Otra acción importante en este momento es el seguimiento a graduados, mediante el cual se establece contacto con los ya graduados para conocer su primera experiencia laboral y con los empleadores para obtener su valoración sobre el proceso formativo que se les brindó.

Con los distintos programas y servicios se pretende estar presentes en la vida de los estudiantes. ¿Cómo podemos entender esa presencia? Existen distintas acciones que han materializado una forma particular de hacer educación, las cuales no obedecen a una planificación de actividades, más bien obedecen a una visión y a una serie a procesos vinculados a nuestra identidad. Así, la UDB se ha nutrido de experiencias formativas en salesianidad para docentes, administrativos y personal de servicios generales, a través de cursos de salesianidad, el aguinaldo salesiano, jornadas de salesianidad, además de formación en psicología individual y grupos de *coaching*. Las personas que acompañan se implican, es necesario, por tanto, asumir un compromiso con el crecimiento personal, lo cual lleva al educador a reconocer su necesidad de dejarse acompañar, ser conscientes que en momentos somos acompañantes y en otros somos acompañados. Los programas y servicios que brinda la UDB se sintetizan en la figura 1.

Figura 1.
Servicios, programas y apoyos de la UDB



A través del acompañamiento se pretende caminar al lado del estudiante en su proceso de madurez emocional, en su crecimiento personal y profesional, entrenarlo en la toma de decisiones para asumir consecuencias en el ámbito familiar, de amistad y profesional. Esto se fomenta creando las condiciones para que visualice escenarios, piense en alternativas y asuma sus respectivas consecuencias, fomentando así su responsabilidad y valentía. Lo anterior significa un interés para que salga preparado para afrontar el mundo profesional, el cual le demandará decisiones maduras responsables.

La UDB, con la llegada del COVID-19, frente a la orden de cierre de actividades presenciales por parte del ente rector de la educación en El Salvador, procedió a plantearse la forma de entrega de contenidos haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y el internet. Afortunadamente, el trabajo que se venía haciendo desde hace dos décadas, cuando se planteaba el desafío de hacer útiles las nuevas tecnologías para el desarrollo de la educación nos había preparado para el cambio que se requirió en esta coyuntura.

Por ejemplo, un aspecto clave para el buen afrontamiento de la pandemia, fue la apuesta estratégica para la creación de UDB-virtual en 2018. Así como las diversas carreras de maestría que ya desarrollaban actividades académicas en modalidad semipresencial. Además, desde UDB-virtual ya se contaba con diferentes esfuerzos formativos en el manejo de aulas digitales para los docentes que se desempeñaban de manera presencial, de manera que los docentes ya utilizaban las aulas digitales principalmente para entrega de contenidos, desarrollo de foros de discusión y automatización de evaluaciones.

Otro elemento que fue clave para el afrontamiento de la pandemia fue (y continúa siendo) el trabajo articulado entre las distintas unidades en el trabajo de acompañamiento, que permitió la creación del Programa de Bienestar Integral, el cual atiende necesidades físicas, mentales y espirituales de todos los miembros de la comunidad educativa. Los ejes de dicho programa son: gamificación, formación y acompañamiento.

Así, la misma universidad ha modelado ese comportamiento a través de su respuesta frente al desafío que la pandemia del COVID-19 planteó.

Conclusiones

El éxito en nuestros programas no se mide únicamente a través de la cobertura y la tasa de graduados, abarca además elementos como la inserción laboral y su éxito en ella como persona y como profesional, lo cual requiere la creación y el sostenimiento de una serie de interrelaciones que transformen la vida de nuestros destinatarios. Una vez más, se corrobora que el ambiente incide en el desarrollo del ser humano, tal y como lo plantea la teoría sociocultural. La UDB, a lo largo de su historia y a través de diferentes iniciativas, ha robustecido su identidad salesiana, en donde se educa para autonomía a través de un clima basado en el carisma salesiano, en donde se experimenta un ambiente para la toma de decisiones frente a situaciones sencillas y complejas.

El acelerado proceso de vacunación en el país ha posibilitado plantear la semipresencialidad como modalidad educativa para el corto y mediano plazo. Estas no han garantizado el regreso al funcionamiento regular, dadas las diferentes olas y variantes de COVID-19. Esto nos plantea un desafío sobre la claridad en los criterios a considerar para gestionar estratégicamente las actividades virtuales y presenciales de manera que en su conjunto se conviertan en una forma de hacer educación permeada por el Sistema Preventivo. A medida se extiende la situación tenemos un perfil modificado de estudiantes que en algunos casos no conocen el campus de la universidad donde estudian, pues los trabajos de grupo, los encuentros en las cafeterías, las salidas a comer después de clases, ya no son parte de cotidianidad de sus actividades universitarias. Y en casos excepcionales, se encuentran físicamente para el desarrollo de algunas actividades, que en su mayoría son de evaluación, con el justi-

ficante de garantizar que el estudiante no copie. Es importante no caer en que la presencialidad signifique al estudiante experiencias represivas en su formación.

El trato personal de todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, administrativos y de servicios generales) es la llave para mantener el espíritu y la identidad salesiana en una situación que es contradictoria al espíritu cercano, pues implica un contacto mediado por el computador y no la experiencia de patio que ha caracterizado históricamente el encuentro desde una perspectiva salesiana. Se hace necesario reflexionar a este respecto.

La experiencia en la UDB ha demostrado un avance en la virtualización de los procesos académicos y administrativos (*e. g.* procesos de matrícula, cancelación de cuotas, pago de planillas, cuestionario socioeconómico, entre otros). No obstante, hay que ser conscientes del riesgo de despersonalizar procesos, pues eso puede traer consigo una pérdida del espíritu de acompañamiento que se ha fomentado a lo largo de los años. Así, el clima salesiano debe trasladarse también con empatía y simpatía a la virtualidad.

Referencias bibliográficas

Armijo, P. C., Zárate, T. M. y Carvajal, C. M. (2019). Evaluación de un programa de apoyo psico-social en torno a los conceptos de persistencia y retención universitaria. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 1-24.

IUS. (2022, 26 de enero). *Los desafíos de la educación superior en la congregación; P. Ángel Fernández Artime, Rector Mayor* [Video]. YouTube. https://bit.ly/3BTDrFi

Sastre, A. y Montenegro, Y. (2020). *Experiencias en acompañamiento estudiantil: una mirada desde la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás*. Universidad Santo Tomás.

Vecchi, J. (2000). *Guardianes de sueños: educadores en la era de la informática*. ELLEDICI.

El arte de pactar en el CES Don Bosco (Madrid, España)

The Art of Reaching Agreement at CES Don Bosco College (Madrid, Spain)

Rubén Iduriaga Carbonero[1]

Resumen

En respuesta a la llamada del papa Francisco al Pacto Educativo Global, el CES Don Bosco (Madrid, España) organizó el 12 de mayo de 2021 la jornada de trabajo El Arte de Pactar, que permitió a los estudiantes, profesores y miembros del personal de administración y servicios (PAS) del centro reunirse para aprender a pactar, fomentando la responsabilidad e identidad educativa individual, con el objetivo de mejorar, intercambiando ideas y acordando lo que es más importante y urgente cambiar. La propuesta metodológica de la jornada se centró en pactar sobre las ocho dimensiones humanas que permiten el desarrollo integral de la persona: comunicativo-lingüística, emocional-afectiva, estética, ético-moral, física, social, intelectual-cognitiva y espiritual-trascendente. Los miembros de la comunidad educativa, organizados en diferentes salas virtuales, tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y de compartir propuestas e ideas. El resultado del pacto se materializó en distintas líneas de acción y criterios por cada una de las dimensiones humanas trabajadas, y se adquirió el compromiso de incorporar dichas líneas de acción al Plan Estratégico Educativo del centro, para aplicarlas a lo largo de los tres años siguientes. La jornada El Arte de Pactar resultó ser una experiencia muy recomendable y exportable a cualquier ámbito educativo. La sensación de objetivo cumplido nos permite mirar al futuro con un proyecto común, fruto de la reflexión, escucha y debate de toda nuestra realidad local.

Palabras clave

Alianza educativa, innovación, Pacto Educativo Global, participación, universidad.

Abstract

Following Pope Francis call to join the Global Compact on Education, a session titled The Art of Reaching Agreement was held at CES Don Bosco College (Madrid, Spain) on 12th May 2021. Students, teaching and non-teaching staff joined together to reach an agreement by exchanging ideas and highlighting the

1 Psicólogo por la Universidad Autónoma de Madrid y logopeda perteneciente al Colegio de Logopedas de Madrid. Es docente y fue responsable de ordenación académica del CES Don Bosco de 2014 a 2020, así como el actual director del CES Don Bosco desde 2020. También es especialista en trastornos del lenguaje y actualmente centra su investigación y divulgación en el ámbito de la dislexia en adultos.

most relevant and urgent aspects to be changed, thus promoting both individual identity and responsibility. The methodology employed consisted of reaching an agreement about the eight human dimensions that allow personal development to occur, namely, the linguistic and communicative competence, the emotional and affective competence, the aesthetic competence, the ethical and moral competence, the physical competence, the social competence, the intellectual and cognitive competence, and the spiritual and transcendent competence. The different members of the educational community, organized in different virtual rooms, had the opportunity to express and share both their views and proposals. The educational compact resulted in a set of actions and criteria for each of the human dimensions. Furthermore, there is a commitment to add those proposals to the Educational Strategic Plan already existing at the center and to be implemented in the subsequent three years. The Art of Reaching Agreement session is a highly recommendable experience that can be applied to other educational contexts. This feeling of achievement enables us to look ahead grounded on a common project that is the result of reflection, listening and debate at local level.

Keywords
Educational Partnership, Innovation, Global Compact on Education, Participation, University.

Introducción

Los retos de la sociedad actual ponen la mirada en la educación como estructura social básica que fomenta la identidad personal y social, y prepara para la convivencia. No estamos ante una tarea sencilla.

En los últimos años, la complejidad que ha supuesto la evolución tecnológica (con sus riesgos y beneficios), la desigualdad económica, el cambio climático, las migraciones y los conflictos internacionales, la brecha de género, el incremento de la violencia, la pandemia del coronavirus, etc., han exigido respuestas rápidas de los centros y de los profesionales del ámbito educativo. La comunidad educativa en general, en estrecha colaboración con los poderes públicos, está llamada a articular, consensuar y apoyar dichas respuestas.

En 2010, Andrés Oppenheimer definió 12 claves para el progreso ligadas todas ellas a la educación. En su obra afirma que “la mejora de la calidad educativa difícilmente saldrá de los gobiernos los políticos siempre van a preferir construir obras públicas [...] que invertir en mejoras educativas, que no producen resultados visibles sino hasta dentro de cinco, 10 o 20 años” (2010, p. 204). Los movimientos no gubernamentales y las iniciativas ciudadanas resultan

fundamentales para fijar metas en torno a la educación y para exigir resultados a los Gobiernos de los diferentes países.

Dado que las mejoras educativas pueden tardar hasta veinte años en evidenciar resultados, Oppenheimer (2010, p. 209) reclama pactos educativos que exijan un compromiso firme para evitar que los avances educativos caigan en el olvido y se den pasos atrás con los cambios que se producen cuando cesan los Gobiernos.

El conocido como "Informe Delors" (Delors, 1996), establece cuatro pilares clave de la educación. Uno de estos pilares es "aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás", para el que se hace necesario desarrollar la comprensión del otro y el aprecio de la interdependencia (UNESCO, 2015, p. 39). Para ello, aparte del descubrimiento gradual del otro, es necesario, durante toda la vida, participar en proyectos comunes como método eficaz para evitar o resolver los conflictos latentes.

La Iglesia y la sociedad civil coinciden en que se ha de promover una formación basada en sólidos fundamentos éticos y morales. La finalidad de la educación del siglo XXI es, según la UNESCO (2015), "mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza" (p. 38). Además, la UNESCO hace hincapié en la necesidad de educar no solo en contenidos y aptitudes, sino en valores como la paz, la equidad, el respeto, la democracia, la solidaridad, el diálogo y la sostenibilidad.

En el encuentro con los centros escolares italianos católicos y no católicos, que tuvo lugar el 10 de mayo de 2014, el papa Francisco afirmó "que en la escuela no solo aprendemos conocimientos, contenidos, sino que aprendemos costumbres y también valores". En el Congreso Mundial Educar Hoy y Mañana: Una Pasión que se Renueva, celebrado el 21 de noviembre de 2015, el papa Francisco volvió a hablar sobre la necesidad de educar en costumbres y valores:

> Un gran educador brasileño decía que en la escuela había que evitar caer solo en una enseñanza de conceptos. La escuela verdadera debe enseñar conceptos, hábitos y valores; y cuando una escuela no puede hacer esto en conjunto, esta escuela es selectiva y exclusiva y para unos pocos. Creo que la situación de un pacto educativo roto, como la de hoy, es grave. Es grave debido a que lleva a seleccionar los superhombres, pero solo con el criterio de la cabeza y solo con el criterio del interés. (Pérez Sayago, 2018, p. 60)

"La cultura actual está atravesando distintas problemáticas que provocan una difundida *emergencia educativa*" (Congregación para la Educación Católica, 2014). Esta expresión hace referencia a la dificultad de establecer relaciones educativas auténticas que transmitan a los jóvenes valores que ayuden a cada persona a crecer y a madurar, y que también concurran en la construcción del bien común.

El camino hacia el Pacto Educativo Global

En la carta encíclica *Laudato Si'*, el papa Francisco (2015) hizo un llamamiento mundial a colaborar en el cuidado de la casa común, involucrando a la sociedad en la construcción del futuro del planeta con la aportación del talento de cada uno:

> El desafío urgente de proteger nuestra casa común incluye la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral, pues sabemos que las cosas pueden cambiar [...]. La humanidad aún posee la capacidad de colaborar para construir nuestra casa común [...]. Los jóvenes nos reclaman un cambio. Ellos se preguntan cómo es posible que se pretenda construir un futuro mejor sin pensar en la crisis del ambiente y en los sufrimientos de los excluidos.

Cuatro años más tarde, el 12 de septiembre de 2019, el papa Francisco escribe un mensaje para retomar la idea del Pacto Educativo Global y para promover la idea de un evento mundial proyectado inicialmente para el 14 de mayo de 2020 bajo el lema "Reconstruir el Pacto Educativo Global":

> Un encuentro para reavivar el compromiso por y con las jóvenes generaciones, renovando la pasión por una educación más abierta e incluyente, capaz de la escucha paciente, del diálogo constructivo y de la mutua comprensión. Hoy más que nunca, es necesario unir los esfuerzos por una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna. (Francisco, 2019)

Aunque las circunstancias derivadas de la pandemia impidieron la realización del evento programado para 2020, en septiembre del mismo año, como respuesta al llamamiento del papa Francisco, se publicó el libro *Luces para el camino, Pacto Educativo Global: una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad más fraterna, solidaria y sostenible* (Ojeda Ortiz *et al.*, 2020).

El amplio contenido de este libro recoge, desde las invitaciones de autoridades —tanto eclesiásticas como educativas a nivel mundial— hasta las intervenciones de múltiples expertos en educación de los cinco continentes. También recoge la opinión de niños, adolescentes y jóvenes de diferentes países. En definitiva, un contenido rico en propuestas, desafíos y retos.

En su "Mensaje para el lanzamiento del Pacto Educativo", el papa Francisco (2019) llama a la construcción de una "aldea de la educación donde se comparta en la diversidad el compromiso por generar una red de relaciones humanas y abiertas". La construcción de la "aldea de la educación" se erige como condición para educar y como requisito fundamental para establecer una alianza que permita alcanzar objetivos globales. El camino común de la "aldea de la educación" debe llevar a dar pasos importantes:

> En primer lugar, tener la valentía de colocar a la persona en el centro [...] otro paso es la valentía de invertir las mejores energías con creatividad y responsabilidad [...] otro paso es la valentía de formar personas disponibles que se pongan al servicio de la

> comunidad. El servicio es un pilar de la cultura del encuentro. (Papa Francisco, 2019)

Como apuntan Ojeda Ortiz *et al*. (2020, pp. 13-14), escuchar es la base en la que se sustenta todo pacto. Es por ello que el papa Francisco insiste en una "cultura del encuentro" en la que sea posible y fluya el diálogo honesto, sincero y comprometido. La preocupación del papa por fomentar la cultura del encuentro se evidencia desde hace años en sus escritos y discursos. El 13 de septiembre de 2013, en su discurso para el Encuentro con el Mundo de la Cultura, que tuvo lugar en la Pontificia Facultad Teológica Regional en Cerdeña, el papa Francisco (2013) puso especial acento en el papel que juega la universidad en el fomento de esta cultura del encuentro:

> El aislamiento y la cerrazón en uno mismo o en los propios intereses jamás son el camino para devolver esperanza y obrar una renovación, sino que es la cercanía, la cultura del encuentro. El aislamiento, no; cercanía, sí. Cultura del enfrentamiento, no; cultura del encuentro, sí. La Universidad es el lugar privilegiado en el que se promueve, se enseña, se vive esta cultura del diálogo, que no nivela indiscriminadamente diferencias y pluralismos —uno de los riesgos de la globalización es este—, ni tampoco los lleva al extremo haciéndoles ser motivo de enfrentamiento, sino que abre a la confrontación constructiva. Esto significa comprender y valorar las riquezas del otro, considerándolo no con indiferencia o con temor, sino como factor de crecimiento.

Comprender y valorar las riquezas favoreciendo la "cultura del encuentro" en detrimento de la "cultura del enfrentamiento", favorece lo que Hill *et al*. (2014) denominan "genio colectivo". Pactar y buscar acuerdos no obtiene resultados producto de la participación de un solo individuo, sino que requiere la colaboración de diferentes personas, fomentando así la cultura del encuentro que reclama el papa Francisco, "una cultura de comunidad, en la que surge un importante sentido de interconexión y también de pertenencia, de

formar parte de esa búsqueda en común, codo a codo con muchos" (Ojeda Ortiz *et al.*, 2020, p. 16).

Jornada El Arte de Pactar en el CES Don Bosco

La comunidad educativa del CES Don Bosco no podía permanecer al margen de la llamada del papa Francisco al Pacto Educativo Global. En respuesta a esta iniciativa, el 12 de mayo de 2021 se organizó una jornada de trabajo sobre el arte de pactar para poner en práctica la *metodología del pacto*, trabajando a nivel local, tal y como se propone a instituciones y personas a nivel mundial.

Motivación y objetivos

1. *¿Cuál era nuestra motivación y nuestra oportunidad?* Cada uno de los miembros de la comunidad educativa acudimos cada día al CES Don Bosco con nuestros propios objetivos, nuestra historia, miedos, ilusiones y esperanzas, esto es, atendiendo a nuestra propia individualidad, pero sin percatarnos muchas veces de la importancia y potencial que tenemos como grupo.

El CES Don Bosco debe ser un lugar que nos una, un lugar donde se fomente la cultura del encuentro y donde se coordinen nuestros objetivos. Un lugar que también nos haga vibrar y sentirnos orgullosos de participar en nuestra casa común. El papa Francisco nos propone hacer de las instituciones educativas lugares no solo democráticos, sino construidos entre todos.

2. *¿Qué es lo que queríamos hacer?* En primer lugar, aprender a pactar para fomentar la responsabilidad e identidad educativa de las personas que forman nuestra institución universitaria salesiana. Después, ofrecer la palabra a cada uno de los que hacemos del CES Don Bosco nuestra casa común, para mejorarlo, para acordar lo que es importante y lo que no es tanto, pactando entre todos los

estudiantes, profesores y miembros del personal de administración y servicios (PAS).

3. *¿Cuál era nuestro objetivo?* Basándonos en el análisis del libro de Ojeda Ortiz *et al*. (2020), quisimos pactar unos criterios y sus líneas de acción para incorporarlos al Plan Estratégico Educativo del CES Don Bosco, con el fin de aplicarlos a lo largo de los siguientes tres años.

La propuesta metodológica se centró en pactar sobre las ocho dimensiones humanas que, entendemos, permiten el desarrollo integral de la persona: la dimensión comunicativo-lingüística, la dimensión emocional-afectiva, la dimensión estética, la dimensión ético-moral, la dimensión física, la dimensión social, la dimensión intelectual-cognitiva y la dimensión espiritual-trascendente.

El objetivo era conseguir que los educadores del CES Don Bosco pactaran dos criterios, con dos líneas de acción por criterio, asociados a cada una de las dimensiones propuestas.

El trabajo previo a la jornada de El Arte de Pactar

El procedimiento a seguir para la organización de la jornada suscitó numerosas dudas entre los organizadores:

- ¿Cómo generar una reflexión sobre criterios y líneas de acción atendiendo a las consideraciones de los expertos en sus respuestas a las cuatro preguntas del libro *Luces para el camino* (Ojeda Ortiz *et al*., 2020)?
- ¿Cómo podemos pactar?, ¿qué dificultades y/o resistencias vamos a encontrarnos?, ¿qué hacer para superar esas dificultades y/o resistencias?
- ¿Qué cambiar o mejorar en la educación para construir una humanidad más fraterna, solidaria y sostenible?
- ¿Cómo centrarnos en las personas?, ¿cómo educarlas y ponerlas al servicio de su comunidad próxima o lejana mediante nuestra propia actuación?

- ¿Qué propuesta curricular, metodológica, organizativa, espacial y/o colaborativa debemos tener en cuenta en la construcción de nuestro pacto educativo?

La preparación de la jornada tuvo varias fases. En un primer momento, se puso en contexto a toda la comunidad educativa en la metodología del pacto; para ello, se explicó en diferentes momentos la jornada y su contenido; además, se facilitaron documentos y videos que sirvieron de sensibilización. En un segundo momento, se avanzó en lo que sería el contenido del pacto y nos comprometimos a dialogar para poder llegar a acuerdos sobre qué criterios y qué líneas de acción serían necesarias para el desarrollo futuro de las dimensiones propuestas, persiguiendo siempre la educación integral de la persona.

Con este objetivo, en las semanas previas a la celebración de la jornada, se organizaron dos grupos heterogéneos por cada dimensión, compuestos por estudiantes, profesores y miembros del PAS. Cada integrante de los 18 grupos creados envió sus aportaciones a la persona responsable de cada grupo. La finalidad era conseguir unificar propuestas para que el diálogo de la jornada del 12 de mayo resultase más productivo y dinámico.

Puesta en marcha de El Arte de Pactar

La jornada se celebró el miércoles 12 mayo de 2021 en modalidad *online* y comenzó con el saludo del director a todos los participantes del encuentro. Posteriormente, se proyectó un vídeo preparado para la jornada en el que los expertos Coral Larraz (miembro de la Comisión de Escuelas de la inspectoría FMA de España), Ángel Astorgano (sdb y coordinador nacional de Escuelas Salesianas) y José Fernández Bravo (profesor del CES Don Bosco) hablaron a la comunidad educativa del CES Don Bosco sobre el Pacto Educativo Global.

En un primer encuentro, se habilitaron 18 salas virtuales en videoconferencia donde alumnos mezclados de los diferentes grados, profesores y PAS, pudieron escuchar, hablar, debatir y, por supuesto, pactar. Resultó ser una gran oportunidad para expresar opiniones y compartir ideas y propuestas sin olvidar lo más importante: alcanzar un pacto común que, con sus criterios y líneas de acción, y centrado en el modelo integral de la persona, formará parte del futuro del CES Don Bosco durante los próximos años.

Tras este primer encuentro, profesores y PAS pactaron lo recogido en el encuentro con los alumnos. Repartidos entre las ocho salas correspondientes (una por cada dimensión de la persona), se consensuó un pacto por cada dimensión, estableciendo para cada caso dos criterios y dos líneas de acción.

Un último encuentro virtual reunió a todo el profesorado y al PAS, y permitió compartir y presentar las conclusiones del trabajo realizado durante la jornada.

Como resultado del pacto educativo en el CES Don Bosco, se obtuvieron dos criterios con dos líneas de acción cada uno de ellos, asociados a cada una de las dimensiones propuestas.

Criterios y líneas de acción por cada dimensión humana

La dimensión comunicativo-lingüística

1. *Criterio 1*. Desarrollo de la comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua inglesa, necesarias en un docente para su desempeño profesional futuro.
   - *Línea de acción 1*. Trabajar la comunicación en lengua española desde las respectivas asignaturas (cómo expresarse correctamente a nivel escrito y oral), y dedicar más

tiempo en las clases a técnicas específicas comunicativas. Además, complementar el trabajo con cursos de oratoria y habilidades comunicativas ofrecidos por el centro, y realizar unas jornadas de formación, no solo relativas a la oratoria, sino también al lenguaje de signos y a la comunicación como herramienta para la resolución de conflictos.
   - *Línea de acción 2*. Mejorar la capacidad de comunicación en lengua inglesa a través de programas bilingües y del intercambio lingüístico con estudiantes de otras culturas, facilitando el intercambio lingüístico *online* con otros compañeros del CES Don Bosco y con horarios flexibles. Además, se propone dedicar un tiempo a la semana a una actividad no docente relacionada con la mejora de la capacidad de comunicación en lengua inglesa.
2. *Criterio 2*. Mejora de la comunicación interna del CES Don Bosco, creando una cultura de implicación personal en la búsqueda de la información.
   - *Línea de acción 1*. Sustituir el envío de correos electrónicos como medio de notificación/información por la creación de tablones virtuales en la página web (o espacios similares) para que sea el propio estudiante el encargado de acudir a estas herramientas para estar informado y al día.
   - *Línea de acción 2*. Sustituir la agenda en papel por las herramientas propuestas en la línea de acción 1.

La dimensión emocional-afectiva

1. *Criterio 1*. Atención a las motivaciones, preferencias y necesidades de los estudiantes de todas las titulaciones del CES Don Bosco creando un sentimiento de pertenencia a la universidad desde la escucha activa y desde el conocimiento que aporta cada grado a la institución educativa.
   - *Línea de acción 1*. Ofrecer posibilidades para compartir experiencias de aprendizaje en las que poder expresar la

evolución académica y humana para favorecer nuestro desarrollo personal y profesional. Además, es importante encontrar momentos de coevaluación del profesor hacia los alumnos y de los alumnos hacia el profesor de manera cualitativa atendiendo en todo momento a la escucha de las necesidades.

- *Línea de acción 2*. Crear una red de apoyo de estudiantes —con, al menos, un momento por cuatrimestre— para llevar a cabo acciones con el fin de estrechar lazos entre ellos (dinámicas, viajes culturales, convivencias, etc.). Cuidar la relación personal entre los estudiantes favorecerá que, en cursos superiores, sean estos alumnos los que cuiden, guíen y aconsejen a los estudiantes nuevos, facilitando su recorrido por el centro y su formación. Para conseguir mejorar la confianza y la seguridad en lo que están haciendo, en esta tarea, siempre estarán apoyados por el personal docente y el PAS del centro.

2. *Criterio 2*. Fomento del crecimiento personal para favorecer el desarrollo de la persona y el desbloqueo emocional.
   - *Línea de acción 1*. Trabajar la salud afectiva y el control del estrés a través de formaciones al aire libre, *mindfulness*, yoga, meditación, etc.
   - *Línea de acción 2*. Crear grupos de apoyo donde los alumnos puedan compartir técnicas que funcionen para gestionar las emociones.

La dimensión estética

1. *Criterio 1*. Desarrollo de acciones que favorezcan el ambiente educativo y la identidad universitaria entre los estudiantes.
   - *Línea de acción 1*. Renovar la decoración para favorecer un buen ambiente educativo universitario. Aquello que no sea representativo del centro y sus estudios se podría sustituir,

por ejemplo, por frases de educadores y pedagogos que ofrezcan una reflexión al alumnado.
   - *Línea de acción 2*. Fomentar la identidad universitaria a través del *merchandising* institucional (por ejemplo, camisetas y sudaderas con el nombre y el logotipo del CES Don Bosco).
2. *Criterio 2*. Creación de espacios de trabajo atractivos, versátiles y responsables con el medio ambiente, y que cuenten con recursos suficientes para satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.
   - *Línea de acción 1*. Adaptar los espacios a las demandas actuales, por ejemplo, espacios polivalentes de trabajo. La utilización del espacio también es una forma de aprendizaje.
   - *Línea de acción 2*. Aumentar los recursos y mejorar su mantenimiento. Algunas propuestas concretas son: mejorar el aspecto de la portería, comprar micrófonos para las clases *online* e incrementar el número de regletas por aula.

La dimensión ético-moral

1. *Criterio 1*. Construcción de un ambiente rico en valores y en positividad.
   - *Línea de acción 1*. Promover acciones formativas sobre deontología profesional.
   - *Línea de acción 2*. Fomentar valores en torno a la coherencia, el respeto, el conocimiento de los demás, la escucha activa, la comunicación asertiva, el respeto al medio ambiente y sobre sostenibilidad, solidaridad, inclusión, generosidad, diversidad, tolerancia, ayuda, sinceridad, humildad y caridad.
2. *Criterio 2*. Reflexión sobre nuestra mejora continua profesional como estudiantes, profesores o PAS del CES Don Bosco.

- *Línea de acción 1*. Promover un programa de mentoría para alumnos.
- *Línea de acción 2*. Crear espacios de comunicación entre cursos, grados y alumnado en general.

La dimensión física

1. *Criterio 1*. Fomento de un estilo de vida saludable.
   - *Línea de acción 1*. Emprender, apoyar y facilitar que el alumnado organice y lleve a cabo actividades para fomentar la vida activa, preferentemente, en contacto con la naturaleza.
   - *Línea de acción 2*. Ofertar menús inclusivos y alimentos saludables en la cafetería.
2. *Criterio 2*. Desarrollo de acciones que garanticen la accesibilidad plena para todas las personas en el CES Don Bosco.
   - *Línea de acción 1*. Adaptar los espacios físicos para permitir el acceso y uso de los mismos en condiciones de movilidad reducida. En particular, prestar atención a la adaptación de cuartos de baños, accesos al gimnasio, al laboratorio y al aula de educación artística.
   - *Línea de acción 2*. Señalizar los pasillos con colores para favorecer la orientación dentro del edificio.

La dimensión social

1. *Criterio 1*. Creación de una tendencia de cohesión y convivencia en la comunidad educativa del CES Don Bosco (estudiantes, profesores y PAS).
   - *Línea de acción 1*. Establecer espacios físicos y virtuales de reunión, fechas de encuentro, plantear actividades de participación entre grados y entre cursos y que, además, incluyan al profesorado y al PAS.

- *Línea de acción 2*. Aprovechar las redes sociales para crear espacios en los que los estudiantes, profesores y miembros del PAS puedan potenciar las relaciones interpersonales, conociéndose por su nombre, y favoreciendo el contacto y la orientación de estudiantes de cursos superiores a inferiores de los diferentes grados.

2. *Criterio 2*. Desarrollo de acciones que garanticen la accesibilidad plena para todas las personas en el CES Don Bosco.
   - *Línea de acción 1*. Fomentar el respeto a la diferencia y a la diversidad entre las personas para promover patrones de equidad en nuestras relaciones.
   - *Línea de acción 2*. Realizar actividades tomando como base las condiciones culturales y situaciones personales de los estudiantes del centro para proyectar hacia el resto un sentimiento de globalización. Prestar especial atención para detectar, prevenir y tratar posibles casos de acoso o conflictos.

La dimensión intelectual-cognitiva

1. *Criterio 1*. Esfuerzo por parte del profesorado para dotar a las clases de mayor dinamicidad y funcionalidad.
   - *Línea de acción 1*. Emplear metodologías más activas, de manera que haya un mayor equilibrio entre la parte expositiva del profesor y la parte de indagación de los alumnos (aprendizaje cooperativo, actividades prácticas y contextualizadas en situaciones reales, fomentar el desarrollo de distintos procesos cognitivos —análisis, síntesis, razonamiento crítico—, etc.).
   - *Línea de acción 2*. Organizar formación complementaria que proporcione a los alumnos herramientas para analizar la información, de manera que puedan discriminar la información fiable de aquella que no lo es.

2. *Criterio 2*. Asumir la responsabilidad de respetar aquellas iniciativas que contribuyan a una mejora de la atención, entendiendo el papel determinante que esta tiene en el aprendizaje.
    - *Línea de acción 1*. Utilizar estrategias metodológicas que favorezcan el mantenimiento de la atención en las clases, valorando incluso la posibilidad de incorporar alguna técnica de *mindfulness* al comienzo de las mismas.
    - *Línea de acción 2*. Establecer unas normas de funcionamiento de las clases que limiten el uso de los móviles en las aulas, al reconocer que actúan en detrimento de la atención. Esto supondría que, con carácter general, no se tendrá acceso al móvil durante el desarrollo de las clases. Se permitirá en ocasiones excepcionales que lo requieran (por una situación personal de un alumno que exija que esté localizado o porque un profesor lo considere necesario para la realización de alguna actividad).

La dimensión espiritual-trascendente

1. *Criterio 1*. Fomento de la meditación y de la contemplación de lo que nos rodea.
    - *Línea de acción 1*. Realizar retiros, convivencias, el Camino de Santiago, etc.
    - *Línea de acción 2*. Llevar a cabo talleres de interioridad.
2. *Criterio 2*. Compartir la experiencia profunda de lo que cada uno aprende en su formación universitaria en relación a la educación en valores.
    - *Línea de acción 1*. Habilitar espacios en el centro para compartir experiencias en grupo.
    - *Línea de acción 2*. Dedicar momentos de clase para compartir los aprendizajes sobre la educación en valores en las asignaturas que sea posible.

Incorporación del pacto educativo al Plan Estratégico 2021-2024

Una vez logrado el objetivo marcado para la jornada —conseguir que los educadores del CES Don Bosco pactaran dos criterios, con dos líneas de acción por criterio, asociados a cada una de las dimensiones propuestas— llegó el momento de cumplir con el compromiso de aplicar los acuerdos del pacto a las acciones estratégicas del CES Don Bosco.

Para ello, el equipo directivo de la universidad, designó a comienzos del curso 2021-2022 una comisión de trabajo con representación de los diferentes grupos que integran la comunidad educativa del centro (alumnos, profesores y PAS). El objetivo de este grupo de trabajo era traducir los acuerdos del pacto (criterios y líneas de acción) a acciones específicas que se han incluido en el Pan Estratégico 2021-2024 del CES Don Bosco y que se implementarán a lo largo de los próximos tres años.

Conclusiones

La jornada de trabajo El Arte de Pactar resultó ser una experiencia muy recomendable y exportable a cualquier ámbito educativo. La sensación de objetivo cumplido, permite mirar al futuro con un proyecto común, fruto de la reflexión, escucha y debate de toda nuestra realidad local.

Las impresiones de los participantes en dicha jornada han sido satisfactorias, siempre con el margen de mejora que puede tener la organización de estos eventos. Lo más importante, una vez más, ha sido el habernos encontrado —aunque haya sido de manera virtual—, habernos conocido más profundamente y haber llegado a unos acuerdos, después de sentirnos escuchados.

La educación ha de ser siempre una preocupación central en la sociedad y, en el diseño y desarrollo de esa educación, deben converger lo mejor de las personas e instituciones, porque está en juego el futuro de la humanidad.

Terminemos con estas palabras del papa Francisco (2019), que sintetizan perfectamente el sentir de quien pone en el centro de la educación al protagonista de la misma, la persona:

> Busquemos juntos las soluciones, iniciemos procesos de transformación sin miedo y miremos hacia el futuro con esperanza. Invito a cada uno a ser protagonista de esta alianza, asumiendo un compromiso personal y comunitario para cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario, que responda a las esperanzas del ser humano y al diseño de Dios.

Referencias bibliográficas

CES Don Bosco. (2021, 12 de mayo). *El arte de pactar, Pacto Educativo Global* [Video]. YouTube. https://bit.ly/3bSfIZF

Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educar hoy y mañana: una pasión que se renueva, instrumentum laboris*. https://bit.ly/3q9dVGS

Congregación para la Educación Católica. (2019). *Pacto Educativo Global: Instrumentum Laboris*. https://bit.ly/3u88ol2

Delors, J. (comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. https://bit.ly/2Hfsbdd

Francisco I. (2013, 13 de septiembre). *Encuentro con el mundo de la cultura: discurso del santo padre Francisco*. https://bit.ly/3Ij08nv

Francisco I. (2015). *Carta encíclica Laudato Si'*. https://bit.ly/2SwtomA

Francisco I. (2019, 12 de septiembre). *Mensaje del santo padre Francisco para el lanzamiento del Pacto Educativo*. https://bit.ly/3JkRK8i

Hill, L. A., Brandeau, G., Truelove, E. y Lineback, K. (2014). *Collective Genius: The Art and Practice of Leading Innovation*. Harvard Business Review Press.

Ojeda Ortiz, J. A., Ceballos García, M. J. y Ramírez Ramos, B. (coords.). (2020). *Luces para el camino, Pacto Educativo Global: una educación de, con y para todos. Hacia una sociedad más fraterna, solidaria y sostenible*. OIEC y PPC.

Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias! La obsesión de Latinoamérica con el pasado y las 12 claves del futuro*. Debate.

Pérez Sayago, O. (comp.). (2018). *El proyecto educativo de Francisco*. https://bit.ly/3hUBZKh

UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* https://bit.ly/2SvF2xM

Experiencia de implementación de un enfoque didáctico inspirado en la teoría de las inteligencias múltiples en el contexto universitario

Experience of Implementation of a Didactic Focus Inspired in the Theory of Multiple Intelligences in the University Context

María Pacheco Ruiz[1]

Resumen

Desde la irrupción del enfoque por competencias en nuestro sistema educativo, las metodologías activas forman parte de las guías docentes de distintas asignaturas, principalmente del ámbito de la didáctica. Sin embargo, observábamos que los alumnos, al finalizar sus estudios, no manifestaban un dominio suficiente como para poder emplearlas, ni como herramientas para su propio aprendizaje, ni como vías para poder enseñar a otros. Esto nos demuestra, en línea con las investigaciones existentes, que para que los alumnos mejoren su rendimiento académico y transfieran el aprendizaje, es necesario fusionar las estrategias metodológicas con los contenidos de las distintas disciplinas y que se apliquen en distintos tipos de tareas y contextos a lo largo de todo el periodo de formación. Para lograrlo, apostamos por el enfoque de inteligencias múltiples (IM) desarrollado por Amparo Escamilla (2017, 2020), ya que es capaz de integrar los distintos enfoques y estrategias metodológicas de actualidad y evitar, de esta forma, la fragmentación. Nos planteamos implementar de manera gradual, a lo largo de varios cursos, las

---

1 Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Psicología). Ha trabajado en todos los niveles educativos: de infantil a la universidad y actualmente es profesora de las asignaturas de Didáctica e Innovación Curricular y Entrenamiento en Competencias de Aprendizaje, así como tutora de TFG y Practicum en el CES Don Bosco. También es coordinadora del Equipo de Metodologías Activas de la misma institución e imparte los módulos de Evaluación y Proyectos Institucionales en la Maestría de Equipos Directivos (SM-Universidad Pontificia de Comillas). Ha intervenido en programas de formación en competencias e inteligencias en más de 600 centros de toda España y ha sido asesora de innovación en varios centros educativos.

distintas técnicas y estructuras metodológicas que componen dicho enfoque (técnicas de pensamiento y de cooperación, situaciones de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en proyectos). De los datos obtenidos en el seguimiento, podemos concluir que en torno al 80 % del profesorado está empleando en sus clases estas técnicas y muchos de ellos participan en proyectos del centro. Asimismo, la mayoría de los profesores muestran su satisfacción con ello.

Palabras clave
Enfoque IM, técnicas de pensamiento y de cooperación, aprendizaje basado en proyectos.

Abstract
From the eruption of our educational system's focus on competences, active methodologies have formed part of the teaching guides of various subjects, especially in the didactic area. However, we have observed that students, at the end of their studies, did not manifest a sufficient dominion of how to employ them—neither as tools of their own learning nor as ways to teach others. This shows us, in line with existing studies, that in order for students to improve their academic performance and transfer this learning, it is necessary to fuse the methodological strategies with the content of various disciplines and have students apply them to different types of tasks and contexts throughout the period of their development. In order to achieve this, we place our trust in the focus on Multiple Intelligences developed by Amparo Escamilla (2017, 2020), which has been capable of integrating diverse perspectives and current methodological strategies, thus avoiding fragmentation. We propose implementing, in a gradual way, throughout various courses, the distinct techniques and methodological structures that make up this focus (thinking techniques, cooperative learning, problem-based learning, and project-based learning). From the data obtained in the following study, we can conclude that around 80 % of the faculties are employing these techniques in their classes and that many of them also participate in these projects in our institution. Therefore, the majority of the professors show satisfaction with it.

Keywords
Multiple Intelligences, Thinking Techniques, Cooperative Learning, Project-Based Learning, Problem-Based Learning.

Introducción

"Los programas de formación de docentes basados en la universidad no tienen ningún derecho para recomendar a los docentes prácticas de enseñanza que ellos mismos no han utilizado de manera satisfactoria en su propia práctica de enseñanza universitaria" (Russell, 1999, en Pérez Gómez, 2010, p. 40).

Los grados universitarios de educación presentan una peculiaridad respecto al resto de titulaciones universitarias: los docentes enseñamos a nuestros alumnos las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ellos, a su vez, deberán utilizar para enseñar a sus futuros alumnos, lo que nos convierte, no solo en formadores, sino

en modelos de aprendizaje. Esta singularidad nos llevó a reflexionar en el CES Don Bosco sobre nuestra práctica docente y a analizar si existía coherencia entre nuestra forma de enseñar y aquella que recomendábamos a nuestros alumnos. Observamos que la enseñanza de metodologías activas se había incorporado en nuestras guías docentes mucho más rápido que en nuestra propia práctica, por lo que nos planteamos la necesidad de aumentar en nuestras clases este tipo de estrategias metodológicas.

Mostraremos a lo largo de este artículo el proceso de implementación de dicha metodología. Comenzaremos analizando la justificación de dicha decisión y describiremos el enfoque didáctico por el que hemos apostado, el enfoque IM (Escamilla, 2020). A continuación, explicaremos las actuaciones que se han llevado a cabo para integrarlo (formación y acompañamiento al profesorado), así como el seguimiento que estamos realizando de su grado de implementación. Nos basaremos en los datos del curso 2019-2020, puesto que el curso 2020-2021 estuvo marcado por la modalidad semipresencial impuesta como consecuencia de la pandemia por COVID-19, lo que alteró el desarrollo ordinario de las clases y no nos permitió obtener datos fiables. Mostraremos, como parte de este seguimiento, tanto el porcentaje de asignaturas en las que se aplicó como la valoración del profesorado. Concluiremos identificando futuras líneas de intervención en el marco de nuestra propuesta.

Por qué incorporar el enfoque IM en el entorno universitario

¿Por qué implementar un enfoque didáctico común a todas las asignaturas?

Con la irrupción del enfoque competencial en nuestro sistema educativo, se ha ido incorporando en algunas asignaturas de

los grados de educación, la didáctica de las denominadas metodologías activas. Sin embargo, se observa que, a pesar de que desde hace tiempo las metodologías activas forman parte de las guías docentes de distintas asignaturas, principalmente del ámbito de la didáctica y la innovación curricular, los alumnos, al finalizar sus estudios, no manifiestan un dominio suficiente como para poder emplearlas ni como herramientas para su propio aprendizaje ni como vías para poder enseñar a otros. Esto nos demuestra, en línea con las investigaciones existentes (Swartz, 2013), que para que los alumnos mejoren su rendimiento académico y transfieran el aprendizaje, es necesario fusionar las estrategias metodológicas con los contenidos de las distintas disciplinas y que se apliquen en distintos tipos de tareas y contextos a lo largo de todo el periodo de formación (Díaz Barriga, 2003).

Por este motivo, en el curso 2017-2018, se plantea la necesidad de crear un equipo de metodologías activas (en adelante equipo MMAA) que garantice que los alumnos y alumnas, a lo largo de su formación en el CES Don Bosco, interioricen este tipo de metodología y adquieran las destrezas necesarias para utilizarla de manera fluida.

¿Por qué implementar un enfoque didáctico común a todos los grados que se imparten en el CES Don Bosco?

Además de introducir un enfoque didáctico que garantizara una formación sólida de nuestros alumnos y alumnas, sentíamos la necesidad de encontrar unas líneas de actuación comunes que fueran una proyección del modelo pedagógico del CES Don Bosco y que se convirtieran en la seña de identidad de la institución.

¿Por qué nos decantamos por el enfoque IM?

Queríamos un enfoque que fuera capaz de integrar los distintos enfoques y estrategias metodológicas de actualidad y evitar, de esta forma, la fragmentación y descontextualización con la que se están implementando en muchos centros educativos, a lo que Fullan (2002) se refiere con la metáfora del "árbol de navidad". Por ese motivo, nos inspiramos en el enfoque IM desarrollado por Amparo Escamilla (2020) y que esta misma autora describe como:

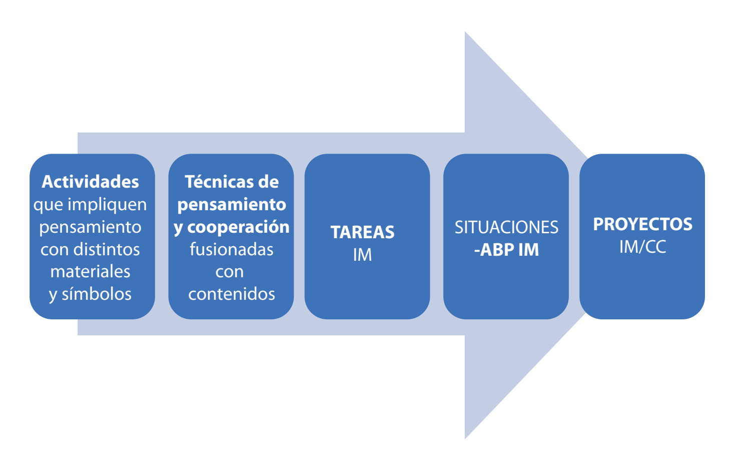
> Una propuesta educativa que, inspirándose en la teoría de las inteligencias múltiples, estudia y articula la repercusión y gestión de recursos materiales, metodológicos, ambientales y humanos en la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a impulsar el desarrollo de las inteligencias. (p. 33)

Encontramos en este enfoque argumentos de valor como los que exponemos a continuación: "Reconoce la plasticidad neuronal en el ser humano y el potencial de cambio que ello supone, en línea con los hallazgos de distintas investigaciones" (Gardner, 2012; Mora, 2017), "define la riqueza y la diversidad de los seres humanos en la manifestación y desarrollo de sus inteligencias" (Gardner, 2004), "investiga y enriquece recursos didácticos metodológicos, materiales, personales y ambientales: renueva y favorece el diálogo entre algunos ya reconocidos y promueve la búsqueda y validación de nuevas estrategias innovadoras" (Escamilla, 2020).

Elementos del enfoque IM que se han incorporado

Nos planteamos implementar de manera gradual, a lo largo de varios cursos, las distintas técnicas y estructuras metodológicas que componen el enfoque IM y que se muestran en el siguiente gráfico.

Figura 1
Elementos del enfoque IM



Nota. Tomado de Escamilla, 2020a, p. 143.

Estrategia de implementación

La implementación de este enfoque didáctico se desarrolla en torno a cuatro líneas de actuación lideradas por el equipo de MMAA: la formación del profesorado, el acompañamiento, la difusión de las prácticas realizadas y un seguimiento del grado de implementación y valoración del profesorado. Exponemos, a continuación, cómo se han concretado cada una de estas dimensiones.

Formación

En julio de 2018, en el marco de las jornadas de formación del profesorado, los profesores y profesoras de los cuatro grados que se imparten en el CES Don Bosco recibieron formación sobre "metodología de construcción del pensamiento" y "aprendizaje cooperativo". En relación a estas estrategias metodológicas se fundamentó cada enfoque, se explicó el concepto, y se mostró, de for-

ma ejemplificada, una selección de técnicas propias de cada estrategia. Se acordó incorporar dichas técnicas en las guías docentes del siguiente curso y, por tanto, trabajarlas en las clases, además de trabajar con las siguientes técnicas:

Tabla 1
Técnicas de pensamiento y de cooperación implementadas en el curso 2018-2019

Técnicas de pensamiento	Técnicas de aprendizaje cooperativo
Análisis asociativo (Escamilla adaptado de Decroly).	1-2-4 (Pujolàs)
Rueda lógica (Escamilla adaptado de Hernández y García).	Lápices al centro (Pujolàs adaptado de Kagan).
CTF (Considerar todos los factores; Escamilla adaptado de De Bono).	Folio giratorio (Pujolàs adaptado de Kagan).
CyR (Consecuencias y resultados; Escamilla adaptado de De Bono).	Parada de tres minutos (Pujolàs adaptado de Kagan).
Entrevista (Escamilla).	

Aunque estas eran las estrategias y técnicas consideradas fundamentales, los profesores podían mantener, además, las metodologías activas que ya utilizaban diferentes a estas e incorporar otras y formarse en ellas de manera libre.

En junio de 2019, nuevamente en las jornadas de formación del profesorado, se compartieron *buenas prácticas* sobre experiencias llevadas a cabo durante el curso en relación a la metodología descrita anteriormente. Se llevó hizo una reflexión y se abordaron nuevas técnicas de pensamiento que se implantarían durante el curso siguiente:

Tabla 2
Nuevas técnicas de pensamiento implementadas en el curso 2019-2020

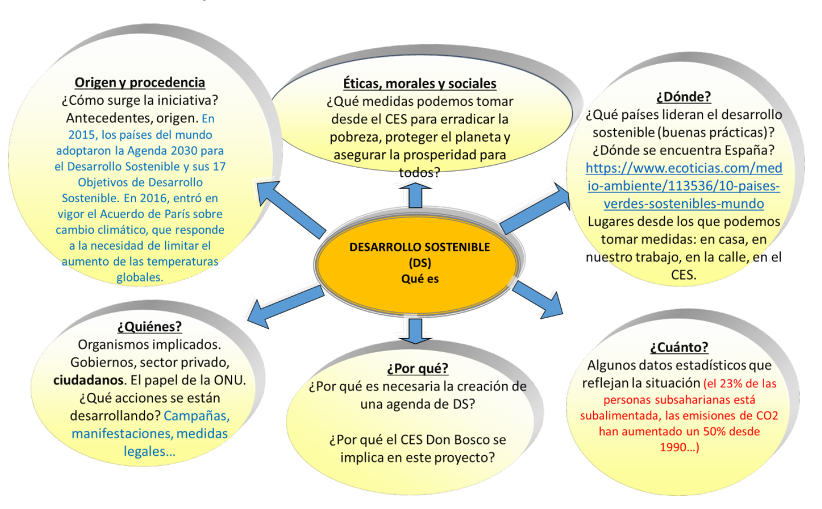
Técnicas de pensamiento
Círculo inteligente (Escamilla).
Seis sombreros de pensamiento (Escamilla adaptado de De Bono).

Con el objetivo de seguir avanzando en la incorporación del enfoque IM, en septiembre de 2019 se imparte formación sobre trabajo por proyectos, de cara a planificar y poner en marcha el siguiente curso el primer proyecto interdisciplinar. Se optó por la estrategia metodológica de trabajo por proyectos, ya que nos permitía romper con la disciplinariedad con la que trabajamos habitualmente y mostrar a los alumnos una vía de relación entre los contenidos que se imparten desde las distintas asignaturas (Pacheco, 2020). Por otro lado, esta metodología favorece el desarrollo en los alumnos de las “competencias transversales” identificadas en los planes de estudios y que hacen referencia al trabajo cooperativo y la responsabilidad individual, a estrategias de comunicación oral y escrita, al uso de las TIC, al espíritu emprendedor, a la creatividad, a la planificación, a destrezas para trabajar de manera interdisciplinar…

Para elegir el núcleo temático en torno al cual se desarrollaría el proyecto, los profesores y profesoras, en equipo, realizaron un torbellino de ideas sobre posibles ejes y finalmente, se consensuó que el centro de interés del proyecto fuera el desarrollo sostenible. El desarrollo sostenible es una preocupación que afecta a toda la sociedad y que, como docentes y futuros docentes, tenemos la responsabilidad de promover en las generaciones actuales y futuras. Con el objetivo de ayudar al profesorado en la selección de los contenidos de sus asignaturas, se les facilitó el siguiente organizador:

Figura 2

Análisis asociativo de base para la selección de contenidos en el marco del Proyecto CES Sostenible



A partir de aquí, desde asignaturas de todos los grados que se imparten en el centro (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía) se empezaron a trabajar distintas propuestas en relación a esta temática. Algunos de los productos que se desarrollaron fueron:

- Desde las asignaturas de Lengua: *raps* y videos de concienciación, álbumes ilustrados, catálogo con reseñas de libros con temática sostenible, videos para una campaña de concienciación contra el cambio climático.
- Desde Ciencias Naturales y su didáctica: desfile de disfraces con material reutilizado, taller de camisetas, Scape Room.
- Desde Educación Artística: distintas instalaciones artísticas de denuncia.
- Desde Educación Física: juegos motrices con materiales reciclados.
- Desde Inglés: Flea Market, Arts & Crafts.

- Desde Social: videos, aviones con mensajes de concienciación, itinerario con datos impactantes relacionados con la sostenibilidad.
- Desde los ámbitos de Psicología y Pedagogía: materiales didácticos elaborados con material reutilizado para trabajar con ACNEAE, decoración de botijos, la sostenibilidad afecta a nuestra salud, análisis de organigramas de distintos colegios desde la perspectiva de género, recursos para promover la interculturalidad, análisis de valores, propuestas para la elaboración de un currículo "sostenible" a través de la técnica de pensamiento "rueda lógica".
- Desde Religión: la carta encíclica *Laudato Si'*, relación entre ética y sostenibilidad.
- Desde Música: actuación de baile, *chill out*.
- Desde Matemáticas: problemas de geometría y medida con la temática de desarrollo sostenible, recogida, análisis y presentación de datos relacionados con las prácticas sostenibles llevadas a cabo por los alumnos y profesores del CES Don Bosco.

Las jornadas culminaron con unas dinámicas guiadas por técnicas de pensamiento para *favorecer la autoevaluación*, tanto del trabajo que se había realizado en equipo (técnica "cómo lo hago, cómo lo haré", Escamilla) como del aprendizaje que se había producido en relación al desarrollo sostenible (técnica "seis sombreros", De Bono).

Tabla 3

Técnica "cómo lo hago, cómo lo haré" para guiar una situación de autoevaluación de los productos realizados

Observo, muestro y analizo	
¿Qué?	¿Qué hemos hecho? Mural, cartel, video, objetos… ¿Qué representa? ¿Cómo lo hemos llamado?
¿Dónde?	¿Dónde hemos buscado información y materiales? ¿Dónde lo hemos realizado? ¿Dónde lo hemos presentado?

¿Cuándo /Cuánto?	¿Cuándo lo hemos hecho? ¿Cuánto hemos tardado? ¿Habíamos hecho antes algo parecido?
¿Por qué?	¿Por qué lo hemos hecho? Se nos ha ocurrido, nos han dado una idea, hemos visto algo parecido, nos lo ha pedido el profesor/a…
¿Cómo?	¿Cómo lo hemos hecho? Con atención, con cuidado, deprisa, despacio, con un modelo, sin modelo, una parte inventada y otra parte fijándonos en…
¿Con qué?	¿Qué instrumentos o materiales hemos utilizado? Cartulina, lápices de colores, ceras, acuarela, plastilina, telas, papel, cartón… otros materiales (lanas, pastas, tapones, instrumentos musicales, juguetes, instrumentos deportivos, TIC, etc.)…
¿Quiénes?	¿Quiénes lo hemos hecho? ¿Para quién?
Valoro y me propongo	
¿Seguimos las normas?	Me dijeron que tratara de… que empleara… que lo hiciera… nosotros hemos hecho…
¿Qué dicen los demás?	Mi profesor/a, mis compañeros, mi familia… Está muy bien. Bien. Regular. No gusta. ¿Comentan algo más? ¿Me dicen cómo podría hacerlo mejor?
¿Estamos satisfechos?	Está muy bien. Bien. Regular. No nos gusta. ¿Por qué? ¿Qué volveríamos a hacer igual? ¿Qué mejoraríamos?

Tabla 4
Técnica "seis sombreros de pensamiento" para guiar una autoevaluación del proyecto

Proyecto CES Sostenible
Sombrero blanco ¿Qué entendemos por sostenibilidad? ¿Cuántos objetivos de desarrollo sostenible (ODS) se han establecido? ¿En qué fecha habría que alcanzarlos? ¿Quiénes están implicados? ¿Por qué se establecen? ¿Cómo surge la idea?
Sombrero rojo ¿Cómo nos hemos sentido en el desarrollo del proyecto? ¿Nos ha gustado aprender cosas sobre la sostenibilidad? ¿Hemos aprendido algo que nos haya producido… alegría… tristeza…miedo… desagrado?
Sombrero negro ¿Qué medidas debemos tomar para frenar el desastre? Nombra tres medidas. ¿Qué podría ocurrir si no lo hiciéramos? ¿Qué ODS te preocupa más o cuál parece más difícil de alcanzar?
Sombrero amarillo ¿Qué parte del proyecto nos ha gustado más? ¿Por qué? ¿Qué podemos sacar positivo? ¿Qué ODS ves más posible de alcanzar?
Sombrero verde ¿Qué es lo que más nos ha sorprendido? ¿Qué propuesta nos ha parecido más original?
Sombrero azul (vista global y control del proceso) ¿Sería necesario repasar algo que no haya quedado suficientemente claro? ¿Qué más nos gustaría aprender?

Acompañamiento

Como parte de la estrategia de implementación de nuestro enfoque didáctico, proponemos que los profesores y profesoras, voluntariamente, pregunten dificultades o soliciten que alguien del equipo u otro profesor se pase por su aula. Solo algunos profesores, excepcionalmente, han realizado alguna consulta al equipo

mediante correo electrónico o han enviado material para que le fuera revisado.

Algunos miembros del equipo de MMAA han invitado a los profesores a asistir algunas clases cuando han realizado una actividad guiada con una de las metodologías que tenemos establecidas como fundamentales. También se anima a otros profesores a que se ofrezcan para ser visitados. Para el seguimiento del trabajo que se va realizando por parte de todo el profesorado en relación a la implementación de MMAA, se da acceso a los profesores a un "repositorio" para compartir "buenas prácticas".

Difusión

Se destaca la importancia de difundir en la página web del CES Don Bosco y en redes sociales la formación de los profesores y proyectos realizados por los alumnos (previa firma de permiso). A lo largo del curso 2019-2020, varios profesores han publicado las siguientes noticias: "Espacios innovadores para el aprendizaje", "Currículo sostenible", "Proyecto CeSostenible", "Confinamiento inteligente" "Pautas para afrontar de forma positiva el confinamiento", "Recursos para aprender durante el confinamiento", entre otras.

Seguimiento

En la implementación de una estrategia metodológica resulta imprescindible disponer de información tanto cuantitativa como cualitativa que nos permita valorar si se han alcanzado los objetivos previstos. En este caso, se emplearon dos cuestionarios: uno que nos permitió obtener datos sobre el porcentaje de profesores que lo estaban empleando y otro que nos aportó información sobre la valoración que hacía el profesorado, así como las ventajas y limitaciones que encontraba en la metodología aplicada. Mostramos los resultados a continuación.

Cuestionario sobre el grado de implementación

Para tener información, se decide realizar el seguimiento de la implementación de estas estrategias metodológicas a través del “autoinforme” que cumplimenta todo el profesorado al finalizar cada semestre y en el que evalúa el desarrollo de cada una de las asignaturas que ha impartido. En relación a la implementación del enfoque IM, se incorporaron a dicho autoinforme las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles de las siguientes técnicas de pensamiento he utilizado en mis clases?

- Análisis asociativo.
- Rueda lógica.
- CTF.
- CyR.
- Entrevista.
- Seis sombreros.
- Otras (indicar cuáles).
- No he utilizado técnicas de pensamiento.

2. ¿Cuáles de las siguientes técnicas de aprendizaje cooperativo he utilizado en mis clases?

- Parada de tres minutos.
- Lápices al centro.
- Folio giratorio.
- 1-2-4.
- Otras (indicar cuáles).
- No he utilizado técnicas de cooperación.

3. ¿He contribuido desde esta asignatura al proyecto interdisciplinar?

- Sí
- No

Se muestra, a continuación, el análisis de los datos obtenidos de los autoinformes en relación a la implementación de MMAA. Se trata de datos extraídos de los autoinformes realizados por el profesorado en relación al primer semestre de 2020. Se analizaron 263 autoinformes.

Figura 3

Porcentaje de asignaturas en las que se ha empleado alguna técnica de pensamiento

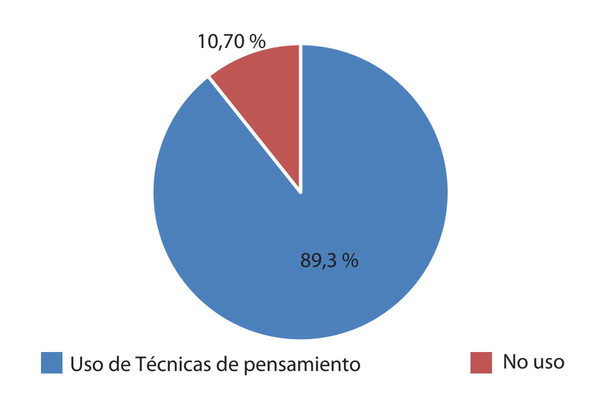


Figura 4

Porcentaje de asignaturas en las que se han empleado las técnicas de pensamiento acordadas

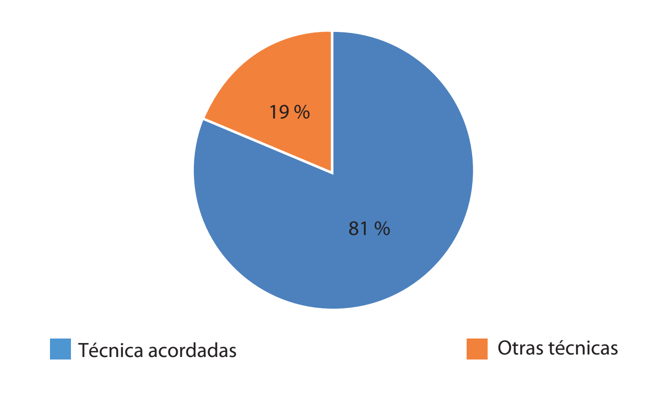


Figura 5
Comparación de la frecuencia del empleo de las técnicas de pensamiento acordadas

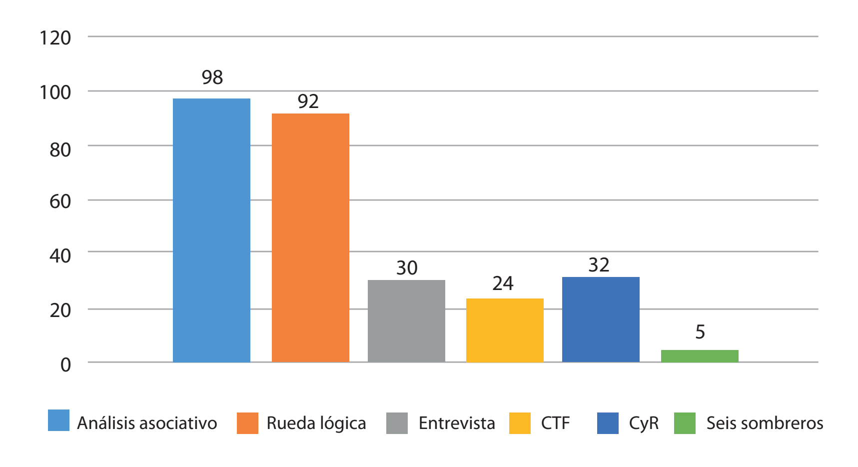


Figura 6
Porcentaje de asignaturas en las que se ha empleado alguna técnica de cooperación

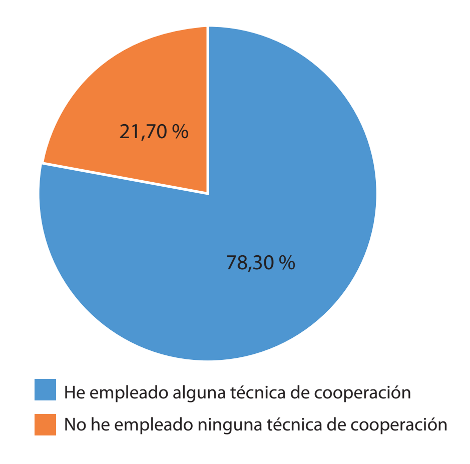


Figura 7
Asignaturas en las que se han empleado las técnicas de cooperación acordadas

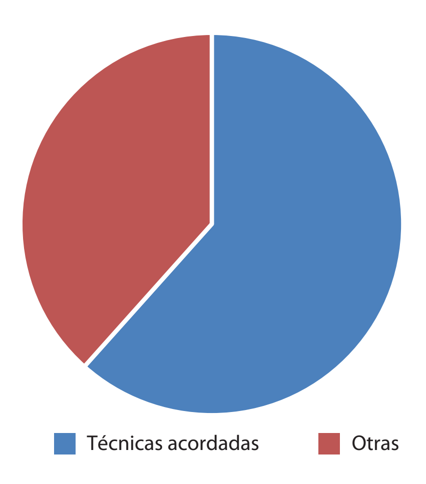


Figura 8
Porcentaje de asignaturas que han participado en el Proyecto CES Sostenible

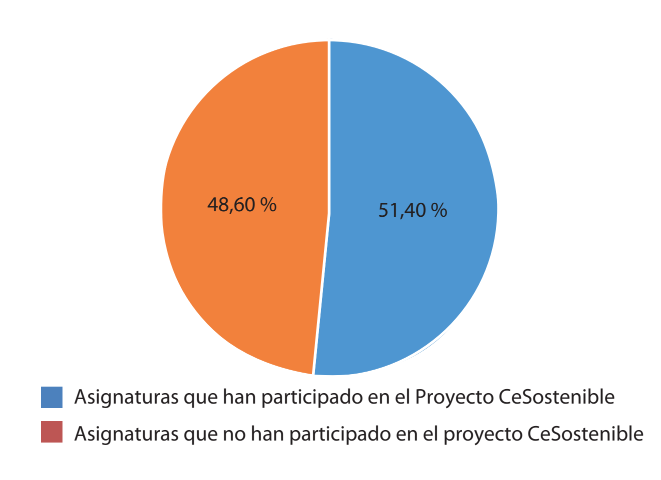
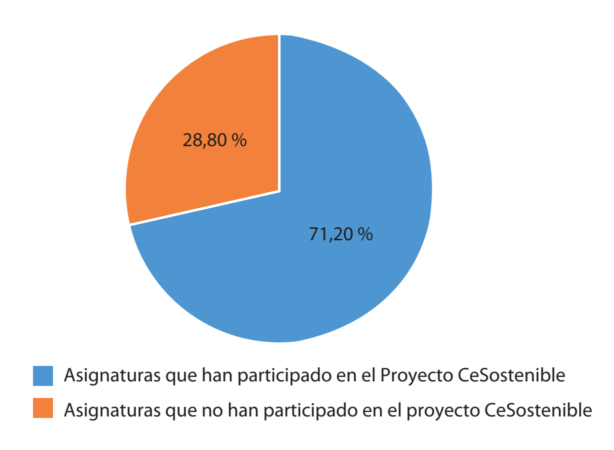


Figura 9
Porcentaje de profesores que han participado en el Proyecto CES Sostenible



Nota. Datos extraídos del documento de planificación del proyecto completado por el profesorado y compartido en Drive.

Cuestionario sobre la valoración que hace el profesorado de la metodología aplicada

Como la información que ofrece el autoinforme es solo cuantitativa, se decidió diseñar un cuestionario a través de la herramienta Google Forms que se pasó a los profesores en el marco de las jornadas de formación *online* del 8 de julio y que se llevó a cabo a través de Google Meet.

Se presentan a continuación las preguntas que se realizan junto a los datos obtenidos en cada una de ellas. Aunque, como se puede observar en los gráficos, la mayoría del profesorado considera útil esta metodología, se pone especial atención a los inconvenientes o limitaciones que encuentran a la hora de aplicarla, con el objetivo de dar orientaciones desde el equipo de MMAA para ayudarlos durante el próximo curso:

1. Técnicas de pensamiento

- ¿En qué medida consideras que el empleo de técnicas de pensamiento en tus clases favorece el aprendizaje del alumnado? (escala de 1 a 5, donde el 5 es la máxima valoración).
- ¿Qué consideras que aportan las técnicas de pensamiento? (respuesta abierta).
- ¿Qué inconvenientes o limitaciones encuentras en el desarrollo de las técnicas de pensamiento? (respuesta abierta).

2. Técnicas de cooperación

- ¿En qué medida consideras que el empleo de técnicas de cooperación en tus clases favorece el aprendizaje del alumnado? (escala de 1 a 5, donde el 5 es la máxima valoración).
- ¿Qué consideras que aportan las técnicas de cooperación? (respuesta abierta).
- ¿Qué inconvenientes o limitaciones encuentras en el desarrollo de las técnicas de cooperación? (respuesta abierta).

3. Trabajo por proyectos

- ¿En qué medida consideras que el desarrollo de proyectos de centro (como el Proyecto CeSostenible) favorece el aprendizaje del alumnado? (escala de 1 a 5, donde el 5 es la máxima valoración).
- ¿Qué consideras que aportan los proyectos de centro? (respuesta abierta).
- ¿Qué inconvenientes o limitaciones encuentras en el desarrollo de los proyectos de centro? (respuesta abierta)

Mostramos a continuación los resultados obtenidos en relación a cada una de las estrategias metodológicas analizadas:

Figura 10
Valoración del profesorado de la contribución de las técnicas de pensamiento al aprendizaje de los alumnos

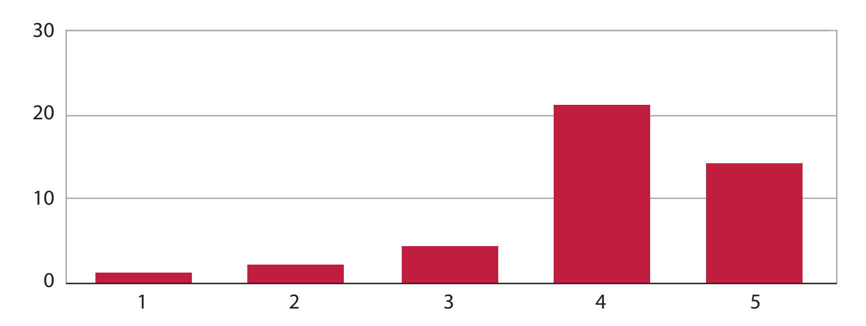


Tabla 5
Aportaciones e inconvenientes o limitaciones que el profesorado percibe en relación al empleo de técnicas de pensamiento en clases

Técnicas de pensamiento	
Aportaciones	Inconvenientes/limitaciones
Autonomía en el aprendizaje.	Que no todos los alumnos participan del mismo modo. Y el tiempo posterior de reflexión tras aplicar la técnica.
Sistematicidad, ordenar pensamiento e ideas, profundizar en la reflexión, creatividad, pensamiento analítico y crítico.	Falta de hábito de los alumnos en actividades que exijan pensar.
Mejora la asimilación de las asignaturas y permite al alumnado entender los conocimientos.	Utilizar la misma técnica de manera sistemática varios profesores, en algunos alumnos puede restar motivación si no se plantea bien.
Replantearse los contenidos que han oído/leído y no han profundizado.	Falta de tiempo para preparar.
Favorece la comprensión y el establecimiento de relaciones.	Desorientación para los no acostumbrados.

Les dan seguridad, mejora la calidad de los trabajos, comprenden y recuerdan mejor el contenido.	El seguimiento de los alumnos a la hora de profundizar en las mismas.
Opciones, herramientas, etc. para diversificar nuestro trabajo.	La poca costumbre de los estudiantes para emplearlas. En primeros cursos cuesta su empleo en las primeras ocasiones.

Figura 11
Valoración del profesorado de la contribución de las técnicas de cooperación al aprendizaje de los alumnos

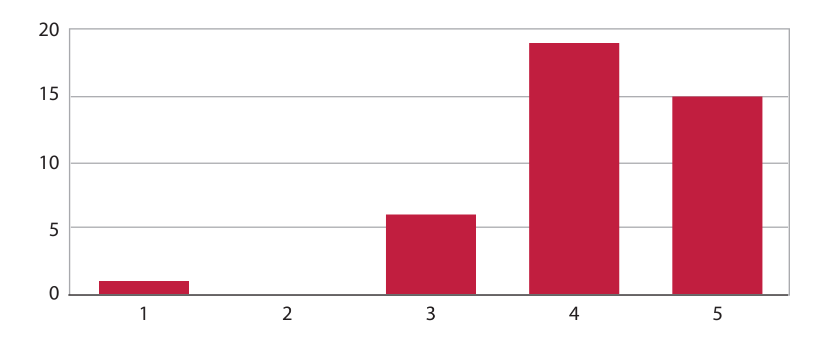


Tabla 6
Aportaciones e inconvenientes o limitaciones que el profesorado percibe en relación al empleo de técnicas de cooperación en clases

Técnicas de cooperación	
Aportaciones	Inconvenientes/limitaciones
Implicación de la gran mayoría.	Siguen existiendo muchas reticencias con los compañeros poco cooperativos.
Capacidad de trabajo en grupo, comunicación, genera habilidades interpersonales.	El egocentrismo de algunos alumnos entorpece las dinámicas de cooperación.
Desarrollo de competencias útiles para fuera del aula y futuro profesional.	Poca madurez de los alumnos respecto a la asunción de responsabilidades como parte de un equipo.

La estructura necesaria para que este aprendizaje se dé de una manera real.	*Floundering* social (enmascaramiento en el grupo, la no participación, el dejarse llevar por el grupo…), liderazgo manipulativo de algunos miembros, dispersión en el abordaje del asunto (salirse por los cerros de Úbeda), mayor inversión de tiempo, mayor dificultad de evaluar los aprendizajes individuales…
Participación igualitaria, fomentan iniciativa, coordinación de las aportaciones…	Hay alumnos que les cuesta más la participación y trabajar en equipo. Me pregunto ¿cómo podemos involucrarlos de una manera respetuosa?
Desarrollan destrezas importantes en la cooperación (escuchar, consensuar, ayudar…), distintas formas de construir el aprendizaje.	Evitar los tiempos muertos que hace que aquellos estudiantes que no tengan interés… puedan dispersarse más.
Una forma de involucrar al alumnado en el trabajo en equipo, en la inclusión y en el respeto profundo por los ritmos y tiempos de los demás compañeros.	Requiere mucho tiempo.

Figura 12
Valoración del profesorado de la contribución de los proyectos de centro al aprendizaje de los alumnos

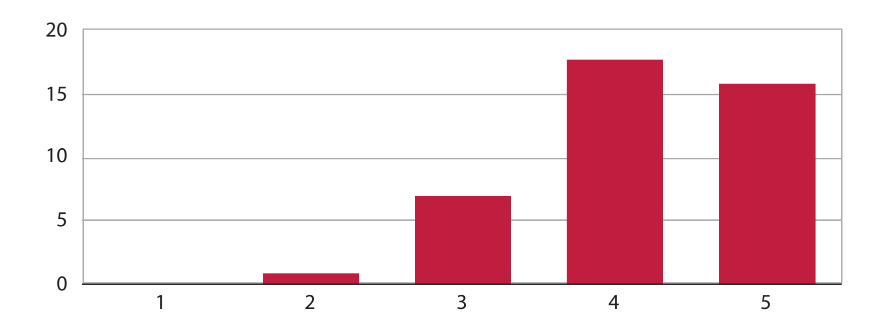


Tabla 7
Aportaciones e inconvenientes o limitaciones que el profesorado percibe en relación al desarrollo de proyectos de centro interdisciplinares

Trabajo por proyectos de centro	
Aportaciones	Inconvenientes/limitaciones
Profundizar en la materia, implicación práctica por parte del estudiante, motivación	Coordinación de todo el proyecto y la evaluación global de todo el proyecto.
interrelación entre áreas, equipos etc. trabajo en equipo, valoración del alumnado de la identidad del CES… aprecian unidad de acción etc.	La dificultad que conlleva la coordinación del mismo.
Ayudar a integrar y a dar un sentido amplio a los distintos aprendizajes.	La coordinación entre los profesores y el modo de presentarlo para que todos sean partícipes.
Motivación, una visión global, un trabajo compartido, un resultado que enorgullece al alumnado.	Poco tiempo para prepararlos.
Abordaje multidisciplinar-integral, se puede extrapolar a situaciones de la vida real (multidimensionales, analizar, evaluar y aplicar soluciones), permite relacionar teorías y procedimientos con la solución de casos en situaciones reales (centrados en adquisición de competencias: aprender a aprender, aprendizaje autónomo, autocrítica, creatividad, destrezas sociales y digitales…), evita monotonía, incentiva el trabajo cooperativo y colaborativo.	Puede favorecer el trabajo oportunista de los estudiantes (parasitismo), abordaje muy amplio en aspectos, pero superficial, requiere más tiempo de planificación y ejecución, el profesor necesita desarrollar un trabajo adicional para motivar a los estudiantes en esta metodología de aprendizaje, requiere activar, motivar al estudiante que está más acostumbrado a lo tradicional… desubicado…
Ver el proceso educativo y las diferentes materias como parte de un "todo" y en relación con la vida real. Les ayuda en su futuro profesional.	Que todo el profesorado esté al mismo ritmo, y realmente estemos trabajando en equipo. Creo que un proyecto nos involucra a todos, y así debe ser.

Realidad educativa, experiencia similar a la de los centros educativos. Proyecto común de centro para abordar, trabajar y compartir.	El tiempo es clave, la organización de un proyecto con grupos deben estar prevista por el profesorado antes de iniciar el curso para poder afianzar mejor el aprendizaje que se quiere lograr.

Conclusiones

De los datos obtenidos en los autoinformes podemos concluir que la gran mayoría del profesorado del CES Don Bosco (en torno al 80 %) está comprometido con la implementación del enfoque didáctico IM, ya que afirman emplear en sus clases técnicas de pensamiento y de aprendizaje cooperativo, y muchos de ellos participaron en el proyecto de centro. Asimismo, la mayoría de los profesores y profesoras muestran su satisfacción con estas estrategias metodológicas, ya que consideran que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Respecto a las técnicas de pensamiento, manifiestan que favorecen la comprensión de los contenidos, su asimilación, el establecimiento de relaciones e incluso que contribuyen a mejorar la calidad de los trabajos de los alumnos, entre otras aportaciones. En relación al aprendizaje cooperativo, afirman que generan habilidades interpersonales, favorecen la participación igualitaria y fomentan el respeto por los ritmos de trabajo de otros compañeros, entre otras ventajas. Asimismo, consideran que el trabajo por proyectos ayuda a los alumnos a integrar conocimientos y dar un sentido amplio a los distintos aprendizajes, además de acercarles a la realidad educativa de los centros donde van a ejercer su profesión.

Al ser preguntados por las limitaciones que han encontrado en su aplicación, hacen alusión a la necesidad de tiempo para su preparación, la dificultad que entraña coordinar al profesorado, el poco hábito de los alumnos en este tipo de dinámicas…

En los próximos cursos se seguirá insistiendo en su uso y se incorporarán técnicas nuevas. Se abordarán, a su vez, las dificulta-

des que algunos profesores han manifestado tener. El trabajo por proyectos es, quizás, la estrategia en la que el profesorado se siente, en general, más inseguro, por lo que se reforzará el acompañamiento por parte del equipo de MMAA durante su desarrollo.

Se detecta, además, la necesidad de obtener información también de los alumnos respecto a su percepción sobre las MMAA y sobre la manera en la que el CES Don Bosco las está implementando, por lo que se propone elaborar un cuestionario para recoger datos sobre estos aspectos.

Referencias bibliográficas

De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5*(2).

Escamilla, A. (2017). *Enseñar y aprender a pensar en educación infantil*. Anaya.

Escamilla, A. (2020a). *Inteligencias múltiples en la práctica*. Graó.

Escamilla, A. (2020b). Organización y gestión sistémica de recursos: crear ambientes para construir aprendizajes. En M. Fernández Enguita (coord.), *La organización escolar: repensando la caja negra para poder salir de ella*. REDE-ANELE.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *6*(1-2).

Gardner, H. (2004). *Mentes flexibles: el arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. Paidós.

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y educación de la mente: escritos esenciales*. Paidós.

Mora, F. (2017). *Neuroeducacion: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Pacheco Ruiz, M. (2020). Currículo integrado: descripción de una propuesta estratégica de integración curricular. En J. Moya y J. Valle (coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (pp. 123-136). REDE-ANELE.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*(24,2), 37-60.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Graó.

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento, cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.

Instituciones Salesianas de Educación Superior

Este libro es el producto y la propuesta del quehacer intelectual, de la discusión y la investigación académica, de la preocupación pastoral y educativa de quienes conforman la red académica IUS Education Group de las Instituciones Universitarias Salesianas (IUS EG). Recoge las memorias del VI Seminario del IUS EG, que se llevó a cabo en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, del 26 al 28 de abril de 2022. El Seminario —así como su memoria— responde a tres ejes temáticos: "Desafíos educativo-pastorales de la educación superior salesiana en contextos de crisis", "Formas y espacios para la participación juvenil" e "Innovaciones educativas para la educación superior en contextos de frontera". Conferencias magistrales, trabajos de investigación y relatos de experiencia que se presentaron en los paneles y mesas temáticas, conforman esta memoria.

Los enfoques innovadores, enmarcados en el modelo educativo y el carisma salesiano, constituyen una respuesta a los desafíos de la educación superior salesiana en contextos de crisis y abren la discusión para futuras investigaciones del colectivo académico.









